



ESTUDIOS SOBRE LA LEY ORGÁNICA DE PROTECCIÓN INTEGRAL

A LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA FRENTE A LA VIOLENCIA

ISAAC RAVETLLAT BALLESTÉ
VICENTE CABEDO MALLOL (eds.)

INFANCIA Y ADOLESCENCIA

n.º 12



Universitat Politècnica de València

Colección Infancia y Adolescencia, nº 12

<https://monografias.editorial.upv.es/index.php/iya>

Los contenidos de esta publicación han sido evaluados mediante el sistema doble ciego, siguiendo el procedimiento que se recoge en: http://bit.ly/Evaluacion_Obras

Equipo editorial

Director de la colección

Vicente Cabedo Mallo. Jurista

Universitat Politècnica de València. vicamal@urb.upv.es

Consejo editorial

Isaac Ravetllat Ballesté. Jurista

Universidad de Talca (Chile). iravetllat@utalca.cl

Eduardo Velázquez Romero. Jurista

Universidad Iberoamericana (Paraguay). eduardo.velazquez@unibe.edu.py

Carme Panchon Iglesias. Pedagoga

Universitat de Barcelona. cpanchon@ub.edu

Txus Morata García. Trabajadora y educadora social

Universitat Ramón Llull. tmorata@peretarres.org

Francisco Javier de la Fuente Linares. Jurista

Instituto Poblano de Derecho Familiar (México). jcfjfl@hotmail.com

Jorge Carlos Fernández del Valle. Psicólogo

Universidad de Oviedo. jvalle@uniovi.es

Ignacio Aguaded Gómez. Psicopedagogo y ciencias de la educación

Universidad de Huelva. aguaded@uhu.es

ESTUDIOS SOBRE LA LEY ORGÁNICA DE PROTECCIÓN INTEGRAL A LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA FRENTE A LA VIOLENCIA

Isaac Ravetllat Ballesté
Vicente Cabedo Mallo
(eds.)



Universitat Politècnica de València

Para referenciar esta publicación utilice la siguiente cita:
Ravetllat Ballesté, I. y Cabedo Mallol, V. (eds.). (2023). *Estudios sobre la Ley Orgánica de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia*. Valencia: edUPV. doi.org/10.4995/IA.2022.637401

edUP, 2023
Venta: www.lalibreria.upv.es
Ref.: 6374-10-01-01

© de los textos: sus autores

Diseño y maquetación: Enrique Mateo | Triskelion disseny editorial

ISBN: 978-84-1396-082-1 (versión electrónica)

ISBN: 978-84-1396-081-4 (versión impresa)

DOI: <https://doi.org/10.4995/IA.2022.637401>

Depósito Legal: V-503-2023



Se permite la reutilización y redistribución de los contenidos siempre que se reconozca la autoría y se cite con la información bibliográfica completa. No se permite el uso comercial ni la generación de obras derivadas

RESUMEN

El día 05 de junio de 2021 fue publicada en el Boletín Oficial del Estado la Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia (LOPVI). Este texto legal trata de superar la forma como el concepto de violencia se ha venido históricamente concibiendo en España. Así, la LOPVI no se conforma tan solo con habilitar un marco legal llamado a eliminar toda manifestación de violencia, sino que, por el contrario, también pretende sentar las bases de un enfoque más centrado en el principio del buen trato hacia niños, niñas y adolescentes, que garantice su desarrollo holístico atendiendo siempre a su interés superior y todo ello, por supuesto, contando siempre con su participación. De esta suerte, la presente obra colectiva profundiza en el conocimiento del contenido de la LOPVI, y lo hace aproximando al lector, siempre desde un enfoque interdisciplinar, a la nueva filosofía emanada del citado texto legal, que no es otro que el lograr que los diferentes ámbitos de socialización propios de las personas menores de edad (familia, escuela, deporte, ocio educativo, salud, y servicios sociales, entre otros) se transformen en espacios seguros y protectores.

PRÓLOGO

Tenéis en vuestras manos una recopilación teórico-práctica que tiene como objetivo ser un documento interdisciplinar que aborde las principales novedades que presenta la Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia (LOPVI). Espero que este trabajo se convierta en un texto de consulta y que invite a la reflexión de todas aquellas personas que trabajan y luchan a diario para conquistar los derechos de la infancia y la adolescencia y para ser garantes de ello.

En primer lugar, como no podría ser de otra forma, quiero aprovechar estas líneas para dar mi sincera enhorabuena así como mi agradecimiento a la Red de Universidades por la Infancia y Adolescencia (RUIA) por su reciente constitución en mayo de 2021 y, concretamente, por esta iniciativa de análisis profundo de la LOPVI.

Tengo que decir que estoy muy satisfecha de la aprobación de esta ley, ya que, a partir de ella, tenemos las herramientas necesarias para proteger los niños y las niñas contra la violencia, de forma integral, pero también porque es el trabajo de varias formaciones políticas que priorizamos el consenso con las organizaciones sociales y personas expertas en beneficio de los derechos de los niños, niñas y adolescentes.

Podría hablar extensamente del contenido de la ley pero no lo haré ya que es lo que encontraréis dentro del libro, de manera detallada y extensa. Aún así, no puedo dejar de comentar algunos de los avances y logros que, a mi parecer, son fundamentales. En primer lugar, la prescripción de los abusos sexuales a menores, que no empiezan a contabilizar hasta que la víctima no tenga 35 años, frente los 18 que había anteriormente. Hay dos prohibiciones importantes, como son los desnudos integrales y las exploraciones genitales u otras pruebas médicas especialmente invasivas para la determinación de la edad

de las personas migrantes menores de edad, así como la prohibición del uso de la contención mecánica en los centros de protección a la infancia y la adolescencia. Se elimina el falso *síndrome de alienación parental*. Así mismo, la ley obliga a utilizar la prueba preconstituida hasta los 14 años para no revictimizar.

Otro tema que considero realmente crucial es que incorpora el deber de toda la ciudadanía de denunciar cualquier indicio de violencia a la infancia. También aborda la interseccionalidad, el *bullying*, la violencia contra colectivos vulnerabilizados y la violencia a través de internet, así como el refuerzo de dos aspectos relevantes: el derecho de los niños y niñas a ser escuchados y a dar su opinión así como la protección de niños y niñas sin cuidado parental, es decir, el refuerzo de los que están dentro del sistema de protección. En definitiva, avanzamos mucho, aunque, seguro, que nos queda un largo camino para recorrer.

No quiero terminar estas líneas, sin trasladar mi sincero agradecimiento a todas las entidades, asociaciones y personas a título individual que han trabajado duramente para poder tener a nuestro alcance, una ley para la protección integral a la infancia que nos ayude a construir una sociedad más justa y a que los niños, niñas y adolescentes se sientan más escuchados y más protegidos.

Hoy, y cada día, es un buen momento para recordar y reivindicar cuales son los derechos de la infancia, protegerlos, defenderlos y cuidarlos para que no sufran ningún tipo de violencia ni vulneración de sus derechos. Como decía Artur Bladé i Desumvila, gran memorialista de les Terres de l'Ebre (Catalunya) *Somos lo que nos hizo la infancia*. Cuidemosla.

Norma Pujol i Farré

Presidenta de la Comisión de los Derechos de la Infancia y la Adolescencia del Congreso de los Diputados

Madrid, 22 de diciembre de 2022

PRESENTACIÓN

La aprobación de la Ley Orgánica de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia (en adelante, LOPIVI) supone un gran hito en materia de protección a los niños, niñas y adolescentes en España, que se convierte así en uno de los primeros países del mundo con una legislación de esta índole.

La tramitación de la Ley vino tres años después de que en 2018 el Comité de los Derechos del Niño reiterara la necesidad de aprobar una ley integral de violencia sobre la infancia en el Estado español, que debiera resultar análoga en su alcance normativo a la aprobada en el marco de la violencia de género. Un texto legal llamado a cumplir con las prescripciones de la Convención sobre los Derechos del Niño y la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible, concretamente su meta 2 (poner fin al maltrato, la explotación, la trata y todas las formas de violencia y tortura contra los niños y las niñas) así como completar la incorporación definitiva al ordenamiento jurídico español de la Directiva 2011/93/UE, de 13 de diciembre de 2011, relativa a la lucha contra los abusos sexuales y la explotación sexual de las personas menores de edad y la pornografía infantil. Además, también hay que tomar en consideración la recomendación del Consejo Europeo 2021/1004, de 14 de junio de 2021, por la que se establece la garantía infantil europea, con el fin de prevenir y combatir la exclusión social de los niños, niñas y adolescentes necesitados, la lucha contra la pobreza infantil y el fomento de la igualdad de oportunidades, contribuyendo además a la defensa de los derechos del niño y de la niña.

Ahora bien, la aprobación de este texto normativo no es más que el principio de un cambio de paradigma que debemos plantearnos como sociedad para erradicar la violencia contra la infancia y la adolescencia en cualquiera de sus manifestaciones. Es necesario

desarrollar los diferentes mecanismos e instrumentos que la ley dispone para prevenir la violencia e implementar en los diferentes niveles administrativos (estatal, autonómico y local) cuestiones de gran relevancia. Así, la LOPIVI se plantea como objetivo principal garantizar los derechos fundamentales de los niños, niñas y adolescentes frente a cualquier tipo de violencia. Todo ello, a través de una serie de medidas de protección integral que abarcan desde la sensibilización, la prevención y la detección precoz hasta la reparación de daños en todos los ámbitos de su devenir diario.

Pues bien, es precisamente en un contexto material como el descrito en el que se enmarcó la realización del I seminario interuniversitario organizado por la Red de Universidades por la Infancia y Adolescencia de España (RUIA) en colaboración con el Excmo. Ayuntamiento de Alcoy, la Universitat Politècnica de València (Campus Universitario de Alcoy) y la Cátedra de Infancia y Adolescencia UPV intitulado “Proteger a la infancia y la adolescencia desde la Ley Rhodes” (15 y 16 de febrero de 2022). De esta suerte, durante la celebración de dicho evento académico se constató la necesidad de consolidar un documento interdisciplinar que abordase las principales novedades que presenta la Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia.

Es pues en ese sentido que la presente obra colectiva teórico-práctica viene a examinar desde diferentes perspectivas el verdadero impacto que la entrada en vigor de la LOPIVI debiera traer a las vidas de las niñas, niños y adolescentes que crecen y se desarrollan en España.

Los objetivos de este texto son diversos. En primer término, analizar los contenidos de mayor relevancia y connotación social recogidos en la LOPIVI. En segundo lugar, presentar herramientas técnicas que faciliten la aplicación y concreción práctica de las previsiones contenidas en la norma objeto de análisis. En tercer término, incidir en el cambio cultural tendente a generar espacios de buen trato para proteger a la infancia y la adolescencia frente a cualquier tipo de violencia. Finalmente, visibilizar el trabajo colaborativo e interdisciplinar

generado desde la Red de Universidades por la Infancia (RUIA) y desde la Cátedra de Infancia y Adolescencia de la Universitat Politècnica de València (UPV).

Para alcanzar tales fines la obra cuenta con un grupo de expertos y expertas de dilatada trayectoria académica y profesional en materia de violencia contra niñas, niños y adolescentes, quienes desde un enfoque interdisciplinar analizan el contenido de la denominada Ley Rhodes. Buen número de ellos y ellas participaron como ponentes en el citado I seminario interuniversitario organizado por la Red de Universidades por la Infancia de España.

Confiamos y esperamos que la obra se convierta en un texto de consulta obligatoria cuando de los derechos de la infancia y la adolescencia se trate y que invite a la reflexión de todos aquellos y aquellas llamados de una u otra forma a dar vida a la LOPVI.

Valencia, 19 de octubre de 2022

Isaac Ravetllat Ballesté
Vicente Cabedo Mallo

ÍNDICE

Prólogo.....	VII
Presentación.....	IX
La violencia desde la mirada de las niñas, niños y adolescentes.....	1
<i>Iván Rodríguez Pascual</i>	
Impacto de la violencia de género en las niñas, niños y adolescentes.....	27
<i>Carme Montserrat</i>	
Crisis familiar, personas menores de edad e indicios de violencia vicaria.....	49
<i>M^o Aránzazu Calzadilla Medina</i>	
Infancia víctima de violencia de género. Propuestas educativas frente a la violencia vicaria.....	91
<i>Ana García Gutiérrez, Rosario Mérida Serrano, M^o de los Ángeles Olivares García y Elena González Alfaya</i>	
Respuestas desde la educación social ante los retos y necesidades presentes de la ideación y tentativa suicida infanto-juvenil.....	121
<i>Abraham Fernández Murcia</i>	
El coordinador o coordinadora de bienestar y protección del alumnado..	143
<i>Vicente Cabedo Mallo</i>	
Las medidas de protección a la infancia y la adolescencia frente al matrimonio infantil.....	191
<i>Isabel Cano Ruiz</i>	
Uso inteligente, óptimo y saludable de las nuevas tecnologías en la adolescencia: su relación con los problemas de conducta y el comportamiento prosocial.....	219
<i>Juan Miguel Fluja Contreras, Alma Martínez de Salazar Arboledas e Inmaculada Gómez Becerra</i>	

Prevención de las distintas formas de ciberacoso y acoso tradicional
entre iguales: el papel de las emociones morales 251

Xavier Oriol Granado

El delegado o la delegada de protección en el ámbito del tiempo libre
educativo: algunas notas sobre su puesta en acción..... 281

Isaac Ravetllat Ballesté

LA VIOLENCIA DESDE LA MIRADA DE LAS NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES

Iván Rodríguez Pascual

*Prof. Titular del Departamento de Sociología, Trabajo Social
y Salud Pública*

Investigador del Grupo ESEIS (Estudios Sociales e Intervención Social)

Investigador del Centro de Investigación COIDESO

Universidad de Huelva

ivan@dstso.uhu.es

1. INTRODUCCIÓN

“para mí la violencia son agresiones continuas que hacen que te sientas inferior a los demás y que hacen que sientas que no deberías existir en este mundo”

Chico, participante en la investigación *Érase una voz*.

El ejercicio de investigar y preguntarse por la violencia que se ejerce contra niños, niñas y adolescentes devuelve siempre resultados paradójicos, porque esta violencia es múltiple y su presencia es tan intensa y explícita que además de permear la práctica totalidad de los espacios públicos y privados que conocemos, una parte de ella queda rigurosamente registrada en las estadísticas, certificándose así factualmente tanto su existencia como su magnitud. Y sin embargo, su persistencia y rotundidad viene disfrazada bajo el amplio paraguas de diversas formas de legitimación cultural y mecanismos de invisibilización que la hacen en parte irreconocible para una gran porción de

la sociedad (adulta). Parte del trabajo de investigación alrededor de este fenómeno es el quehacer sociológico consistente en despojarla de este manto de normalización para hacerla evidente, pero sobre todo hacerla visible desde la mirada de la que es su principal víctima: la población infantil. Por otro lado, no cabe duda de que la reciente aprobación de la Ley Orgánica 8/2021 de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia o LOPIVI ha significado un paso adelante en el tratamiento normativo de esta cuestión en la sociedad española, inyectando una necesaria dosis de optimismo entre las personas que trabajan en el campo. Sin embargo, la ley necesitará tiempo, desarrollo y voluntad política para generar los efectos esperados, y aparece en un escenario de números y hechos tozudos que nos siguen poniendo en guardia.

Pensemos en su extensión y persistencia. En el contexto global UNICEF alerta de que la violencia sólo en 2015 costó la vida a cerca de 82.000 adolescentes en todo el mundo (UNICEF, 2017). Como la propia organización apunta en este documento, los rostros de la violencia contra la población infantil y adolescente son muchos y también los escenarios en los que se produce, ya que ni la familia ni la escuela son ajenas a ella, convirtiéndola en una experiencia habitual para muchos. Un metaanálisis no sólo confirmó el alcance global del fenómeno, sino que concluye que las cifras reales de victimización son mucho mayores que los datos incluidos en los registros estadísticos del mismo (Hillis, Mercy, Amobi y Kress, 2016). Lejos de ser un hecho excepcional, la violencia podría ramificarse y penetrar múltiples espacios cotidianos habitados por esta población hasta convertirse en un hecho persistente de su escenario vital (Rodríguez y Blanco, 2020).

La sociedad española no es un caso singular de este paisaje poco esperanzador, por más que presente sus peculiaridades. Incluso intentando ser tibios en la lectura de los datos referidos a nuestro contexto inmediato, lo cierto es que las cifras que hablan del fenómeno deberían propiciar una reflexión de urgencia. Según las últimas estadísticas basadas en el Registro Central para la Protección de las

Víctimas de la Violencia Doméstica y de Género (INE, 2022) se señala cómo, de las 8.240 víctimas de violencia doméstica registradas, más de 2600 eran personas menores de edad.¹ Concretamente son ya 1 de cada 3 víctimas, el 31,6% del total, aumentando su presencia. Efectivamente, es un porcentaje que ha crecido en tiempo récord ya que en 2018 apenas representaban el 24,3%, según el mismo registro. De acuerdo con estos datos las tasas de víctimas más frecuentes se dieron entre los menores de 18 años, tanto en las mujeres (0,38) como en los hombres (0,26). Otras fuentes avaladas por su trabajo en el campo presentan un diagnóstico que también incide sobre la magnitud del fenómeno. Entre ellas la Fundación ANAR (2018) que en su informe referido al periodo 2009-2016 constataba que la violencia no sólo había aumentado, sino que se había diversificado incluyendo también los nuevos medios digitales y un significativo descenso en la edad media de las víctimas que acuden a su teléfono. También es un hecho detectado en contextos más concretos: un informe reciente sobre nuestro sistema educativo, por ejemplo, baraja varias tasas de prevalencia del fenómeno del acoso escolar (la más benigna situándolo alrededor del 14% de la población escolarizada) y alerta de que el problema de este tipo de violencia, aunque en volumen inferior al promedio OCDE, es “en sí preocupante y un indicador más de la carencia de competencias sociales y emocionales básicas y de interiorización de las normas de convivencia en la escuela” (Alonso-Geta, 2018: 156).

La pandemia no ha contribuido en nada a suavizar este escenario; muy al contrario, todas las evidencias indican que probablemente ha contribuido a agravarlo. Como apuntan Pereda y Díaz-Faes (2020) no es descartable que haya que sumar a las consecuencias del confinamiento y otras medidas de contención de la pandemia otro tipo de problemas producto del debilitamiento de los recursos dispuestos

¹ A las que habría que añadir además las 661 víctimas de violencia de género menores de 18 años en ese 2021, no incluidas bajo la categoría de “violencia doméstica” que maneja el INE.

para su protección, su mayor vulnerabilidad económica y la existencia de más incertidumbre en el seno de las unidades familiares. Incluso asumiendo las lagunas que existen en las propias estadísticas y el hecho de que muchos estudios no son comparables, revisiones como las de Cappa y Jijon (2021) han detectado también en este período un patrón de incremento en la violencia en el ámbito familiar. En el ámbito nacional, además del incremento de víctimas de violencia doméstica que ya hemos apuntado antes, de nuevo ANAR (2022) alerta en su último informe de que las llamadas provocadas por situaciones de violencia han sufrido en 2021, respecto al año anterior, un incremento del 36,8% (un 78,9% si se toman como base para la comparación las llamadas recibidas en 2017). El informe alerta igualmente de la conexión entre el fenómeno de la violencia y el deterioro de la salud mental de niñas, niños y adolescentes en el escenario pandémico.

En este escenario complejo en el que la violencia contra la población menor edad parece un hecho enquistado ¿Cómo podemos actuar? Como investigadores nuestro principal instrumento es la pesquisa científica, rigurosa y fiel a la realidad que importa y debe vertebrar nuestra mirada: la de la población infantil y adolescente. En este texto queremos contribuir a ello dando a conocer un esbozo de la propia mirada infantil hacia la violencia, pero también el papel que la sociedad adulta juega en ella. Para ello detallaremos algunos de los más importantes hallazgos del estudio *Érase una voz... Si no nos crees, no nos ves* impulsado y financiado por la ONG Educo², que entre 2017 y 2019 asumió un reto inédito: el de construir un proceso horizontal

² Quisiera hacer constar mi agradecimiento a EDUCO por su buena disponibilidad a la hora de dar nueva vida a los datos del estudio en este texto. La web <https://www.educo.org/eraseunavoz> recoge no solo toda la documentación referente a este estudio, también valiosos materiales que la organización ha generado para sensibilizar sobre este problema. Entre ellos quisiera destacar infografías y vídeos, una guía de ideas para el diseño de campañas de movilización o un manifiesto del Consejo Infantil que se formó durante la investigación. EDUCO también ha puesto en marcha innovadoras iniciativas de comunicación vinculadas a la lucha contra la violencia dirigida a los niños y niñas como las de "Activa la escucha" a la que se puede acceder en: <https://www.educo.org/blog/activa-la-escucha-ocho-coma-dos>

de investigación en el que dos consejos asesores (infantil y adulto) y un equipo de investigación indagaran en cómo perciben niñas, niños y adolescentes la violencia de la que son objetos, así como las respuestas que, como sociedad, podemos construir para atajarla. En las páginas que siguen se aportan algunos detalles metodológicos del estudio, pero, sobre todo, una relación de aquellos hallazgos que deben guiar y orientar nuestras intervenciones y cuyo origen no es otro más que la generosidad y el juicio crítico con el que las personas que eran menores de edad colaboraron para tener una imagen más completa del problema. Por razones de economía de espacio nos atenderemos fundamentalmente a los resultados cuantitativos del estudio.

2. NOTA METODOLÓGICA

El planteamiento metodológico del estudio *Érase una voz...* Si no nos crees, no nos ves puede parecer convencional si se considera en términos técnicos. Básicamente puede resumirse detallando que consiste en un acercamiento metodológico mixto que incluía una encuesta online (instrumento cuantitativo) y entrevistas grupales con niños, niñas y adolescentes (instrumento cualitativo) en todo el territorio nacional, siendo el universo la población infantil residente en España de edades comprendidas entre 10 y 14 años. El estudio cuantitativo consistió en una encuesta a un panel online durante el mes de junio de 2018. Contestaron 827 niños y niñas³ repartidos en las 17 Comunidades Autónomas y hábitats diversos, de edades comprendidas entre los 10 y los 14 años (con mayor peso del grupo de 11 a 13 años). En cuanto al diseño cualitativo de la investigación se llevaron a cabo 14 entrevistas grupales en diferentes puntos del territorio nacional entre abril y septiembre de 2018, en las cuales participaron

³ Una cuestión a resaltar es que, aunque al inicio del cuestionario se solicitaba el consentimiento del padre/madre o tutor/a legal, se solicitaba que fueran los propios niños y niñas los que contestaran al mismo.

un total de 82 niños y niñas de entre 10 y 14 años. En este caso, el diseño introdujo otros dos criterios muestrales: por un lado, la edad, dividiendo la población en dos grupos (de 10 a 12 años y de 13 y 14 años) y por el otro el contexto, al dividir la muestra en dos subgrupos: por un lado, el entorno escolar como representación de contextos considerados "normalizados; por el otro, varias entrevistas fueron diseñadas con niños y niñas que participan en programas sociales que se desarrollaban en contextos vulnerables.

Pero la auténtica novedad de la investigación es su perspectiva: partía del convencimiento de que niños y niñas son expertos en su experiencia sobre la violencia o que, al menos, disponen de un conocimiento de sus mundos sociales que "está contenido en la forma en que los niños y niñas actúan dentro del orden generacional, y que, en consecuencia, este conocimiento experiencial es un material valioso" (Alanen, 1997, como se citó en Liebel, 2021, p. 53). Como señalábamos en el propio informe de la investigación, se aspiraba no solo escuchar sus testimonios, sino también definir conjuntamente los instrumentos, el marco conceptual y el marco analítico del estudio (Bello, Martínez y Rodríguez, 2019), en este caso sobre la cuestión de la violencia que sufren y conocen desde un plano que los investigadores adultos solo pueden aspirar a reconstruir mediante una aproximación siempre limitada. Por ello se invitó a un consejo infantil a participar de todo el proceso de investigación⁴, desde su fase inicial a la interpretación de los resultados, tomando así parte activamente tanto en la definición de las dimensiones susceptibles de ser estudiadas como en el asesoramiento interpretativo de las diferentes fases del proceso. Los datos que se facilitan a continuación, por tanto, no

⁴ Por la brevedad de este texto es difícil detallar la complejidad de un proceso de co-investigación con población infantil que se ha desarrollado durante dos años. Para conocer este proceso y el resto de detalles metodológicos concretos de la investigación recomiendo al lector interesado la lectura del informe técnico de la investigación (Bello, Martínez y Rodríguez, 2019), disponible en: <https://www.educo.org/eraseunavoz>

son resultados al uso: es decir, producto de la proyección de un saber experto sobre un objeto de estudio, sino el fruto de la colaboración horizontal y necesaria de un equipo de coordinación metodológica y dos consejos asesores (uno infantil y otro adulto) en el marco de una experiencia de co-investigación con personas menores de edad que, a día de hoy, muy probablemente es única en el panorama español.

En nuestra impresión, estas cifras dan una idea muy fidedigna de lo que supone para la población infantil y adolescente el hecho de la violencia, su ubicuidad, extensión y gravedad, pero también del enorme potencial que existe dentro de esta propia población que, como veremos en las siguientes páginas, rehúye las posturas punitivistas en favor de una visión en la que el respeto de sus derechos y sus capacidades es la llave para mitigarla.

3. ¿QUÉ PODEMOS CONSIDERAR VIOLENCIA CONTRA LA INFANCIA? LA MIRADA DE LA POBLACIÓN INFANTIL

Comenzar a estudiar la violencia implica enfrentarse a una pregunta que sólo es trivial en apariencia: ¿qué es la violencia? Distintas perspectivas y miradas pueden producir diferentes definiciones sobre la violencia, de la misma forma que las etiquetas que aplicamos para describirla, explicarla o categorizarla son siempre limitadas o, peor aún, interesadas. Por esta razón, lejos de suponer que quedaba claro qué hechos son violentos y cuáles no, el estudio *Érase una voz* partía de formular esta cuestión a la población infantil. Lo hicimos proponiendo a la población encuestada un amplio listado de situaciones concretas referidos a ámbitos muy diferentes y a diferentes posibles manifestaciones de la violencia contra niñas y niños. El listado completo se trabajó junto al consejo asesor infantil de la investigación, así como las distintas dimensiones conceptuales que luego comprenderían los ejes básicos de análisis de la investigación.

La tabla siguiente recoge los distintos ejemplos de posibles violencias ejercidas contra niñas, niños y adolescentes que ofrecimos a la

población infantil participante en nuestra encuesta. Tenían la oportunidad de determinar si, en su opinión, la situación propuesta podía ser considerada o no una forma de violencia contra la Infancia, o bien mostrar su desconocimiento.

Tabla 1. Reconocimiento de definiciones de la violencia entre los niños y niñas de 10 a 14 años (%) sobre total de respuesta.

	Sí es violencia	No es violencia	No lo sé
Obligar por la fuerza a una niña o niño a realizar actos sexuales.	98,2	0,7	1,1
Cuando otros niños desprecian o humillan a compañeros del colegio o del instituto.	95,9	1,3	2,8
Seguir y acosar a una niña cuando camina sola por la calle.	95,9	1,8	2,3
Convencer a niños o a niñas de realizar actos sexuales dándoles regalos o dinero a cambio.	93,5	2,4	4,1
Amenazar con daños físicos a una niña o un niño para que deje de hacer algo.	89,6	4,8	5,6
Gritar o insultar a una persona de mi edad.	85,6	8,5	5,9
Dejar a un niño o niña sin medios o recursos para vivir (su casa o su comida, por ejemplo).	77,1	8,8	14
Golpear (una bofetada, por ejemplo) para castigar a un niño o niña que ha hecho algo que está mal.	75,9	14,1	9,9
Prohibir que los niños o adolescentes se reúnan en una plaza porque son molestos o hacen ruido.	12,9	73,8	13,3
Prohibir que una persona de menos de 18 años pueda ir a un concierto.	8,7	79,3	12

Fuente: (Bello, Martínez y Rodríguez, 2019).

Aunque algunas opciones generaron más dudas entre la población encuestada, en general la proporción de los que desconocían si las situaciones eran o no un ejemplo de violencia contra la Infancia fue siempre muy reducida con la excepción de: “dejar a un niño o niña sin medios o recursos para vivir” (14% no sabía si era una forma de violencia); “prohibir que los niños o adolescentes se reúnan en una

plaza porque son molestos o hacen ruido” (el 13,3%) y “prohibir que una persona de menos de 18 años pueda ir a un concierto” (el 12%); en menor medida también ha sido el caso de la violencia expresada en forma de castigo físico, “golpear (una bofetada, por ejemplo) para castigar a un niño o niña que ha hecho algo que está mal” (el 9,9% desconocía si esto era una forma de violencia). Desde la tabla ya puede apreciarse que la gran mayoría de situaciones expuestas fueron muy mayoritariamente reconocidas por las niñas y niños como ejemplos de violencia contra la Infancia. Puede apreciarse todavía mejor en el gráfico siguiente, donde las distintas situaciones aparecen ordenadas en función del porcentaje de población que considera que sí es un ejemplo de violencia. Se ha utilizado un degradado de color para mostrar tres posibles niveles de reconocimiento: muy alto (<90%), alto (entre el 70-90%) y minoritario para el caso de los dos últimos ítems.

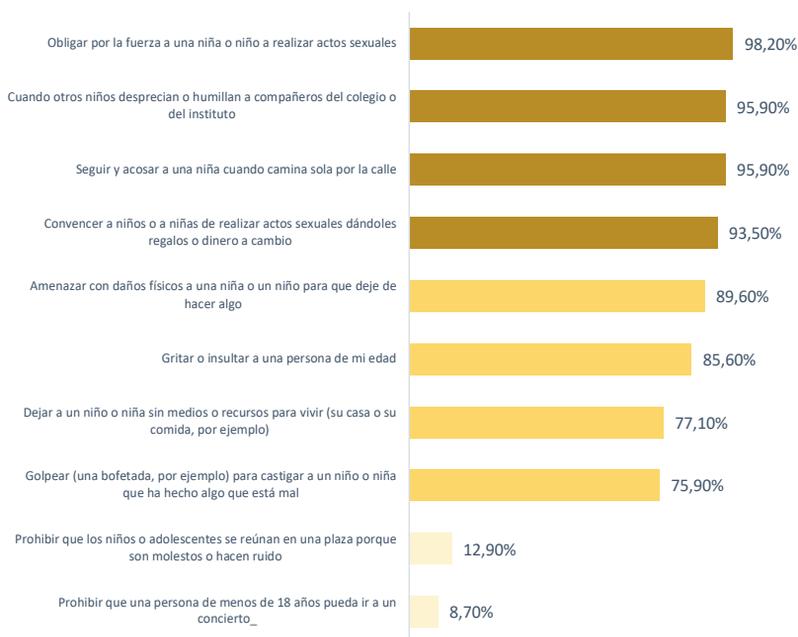


Gráfico 1. ¿Cuál de las siguientes cosas crees que es un ejemplo de violencia contra los niños y niñas? (%) población infantil encuestada que afirma “sí, es una forma de violencia”.

¿Puede deducirse algún patrón en estos datos en la percepción de niñas y niños sobre estas diferentes manifestaciones de la violencia que les afecta?

Para empezar, tienen un *reconocimiento prácticamente unívoco* entre esta población muchas de las agresiones que tienen una base física y/o sexual: las agresiones sexuales o la explotación sexual son claramente identificadas en este grupo, pero también las actitudes de acoso, bien en los centros educativos (un problema sobre el que la población investigada ha insistido en varias ocasiones durante la investigación), o bien con una marca de género como acoso a las niñas en el espacio de la calle⁵. Una notable excepción sería otra forma de agresión física, como son los golpes como forma de castigo. En este caso existe entre la población infantil una preocupante normalización de una forma de violencia que probablemente ha sido justificada durante mucho tiempo en el propio comportamiento de niños y niñas: algo más de un 14% de esta población no la ve como ejemplo de violencia, y un 9,9% duda.

Otras manifestaciones de la violencia contra la Infancia han recibido también un alto grado de reconocimiento entre esta población, a juzgar por la proporción de niños y niñas que así lo identifican, aunque pueden establecerse matizaciones. En los casos más claramente reconocidos tenemos expresiones de la conducta que intimida: por ejemplo, amenazar a un niño o niña es reconocido como una forma de violencia por el 89,6% y gritar o insultar es algo que también un 85,6% ha identificado como una forma de violencia. Sin embargo, aunque cuenten todavía con un reconocimiento mayoritario, niños y niñas vacilan en mayor medida cuando se les exponen situaciones como “dejar a un niño o niña sin medios o recursos para vivir”, que

⁵ En esta ocasión este amplio reconocimiento es compartido por chicos y chicas con algunos matices: son un 97% de chicas las que identifican esto como una forma de violencia, frente al 94% de los varones. Este es uno de los pocos datos en los que, en lo que concierne a esta lista de ejemplos de la violencia contra la Infancia, existen diferencias remarcables en función del género.

algo más de un 77% identifican como una forma de violencia contra la Infancia y el caso ya comentado del castigo físico, que identifican un 75,9% de las personas encuestadas. Entendemos que, pese a que sigue existiendo una mayoritaria identificación con la violencia en todos estos casos, no es menos ciertos que la opinión infantil comienza a *mostrar signos de ambivalencia*, particularmente en relación a estos dos últimos ejemplos, en la medida que a) aparecen porcentajes minoritarios pero significativos de niños y niñas que niegan que estas situaciones constituyan una muestra de violencia contra ellos y b) crece también la proporción de encuestados que muestran dudas.

El caso contrario serían las *situaciones en las que la impresión mayoritaria de niños y niñas se decanta del lado de no considerarlas ejemplos de violencia* contra la población infantil. En este caso cabría preguntar si detrás de este rechazo no anida en dicha población una amplia legitimación de cuestiones que si se han incluido en la lista es porque sí son claras vulneraciones de sus derechos: tal es el caso de las dos últimas frases que presentamos; por un lado las restricciones a la libre circulación y reunión de la población infantil incluidas en el enunciado “prohibir que los niños o adolescentes se reúnan en una plaza porque son molestos o hacen ruido” y por el otro la limitación del acceso a eventos de esparcimiento como en “prohibir que una persona de menos de 18 años pueda ir a un concierto”. En el primer caso algo menos del 13% de los encuestados y en el segundo solo el 8,7% identificaron estos enunciados como ejemplos de violencia contra la Infancia.

Una última cuestión que querríamos resaltar es la evolución de esta misma percepción en función de la edad de la población encuestada, ya que en la medida que esta aumenta parece aumentar también la conciencia respecto a la violencia, y con ello, la proporción de chicos y chicas que identifican estos enunciados con ejemplos de la violencia que se ejerce contra las personas de su edad. Esto ocurre particularmente en algunos casos que pasamos a detallar. Por ejemplo, aumentó levemente el reconocimiento del castigo físico como forma específica de violencia: el 77,2% de la población entre 13 y 14

años así lo declaraba, frente al 75,1% de los de 10-12 años. También aumentó el reconocimiento como formas de la violencia contra la Infancia y la Adolescencia de los dos ejemplos que aludían a la restricción de la movilidad, reunión y acceso a espectáculos culturales de esta población: es el caso de prohibir a niños y adolescentes reunirse en una plaza, que un 14,5% de los de 13-14 años identifica como tal (frente al 11,8% de los que tienen entre 10-12 años) o de prohibirles ir a un concierto, que un 10,7% de los de 13-14 años identifica como violencia (frente al 7,3% de los que tienen entre 10-12 años). El paso a la adolescencia parece ser el impulso a un mayor reconocimiento de estas formas de la violencia que se alejan del modelo interpersonal y tienen una raíz más estructural o difusa, probablemente porque el propio mundo social del adolescente se hace más complejo, al igual que su margen de acción y de interacción con el mundo adulto. Una posible excepción a este patrón sería el caso de la explotación sexual, ya que el ítem “convencer a niños o a niñas de realizar actos sexuales dándoles regalos o dinero” también es mejor reconocido entre los más mayores: el 96,4% de las personas encuestadas entre 13-14 años lo señalan como una forma de violencia, frente al 91,4% de los de 10-12. Todas estas diferencias, en cualquier caso, son de magnitud reducida, lo que avala al mismo tiempo la impresión de un cierto consenso o percepción compartida entre esta población, al menos en las edades que se han estudiado.

A esto puede añadirse también una percepción sesgada del riesgo a sufrir violencia en función del género: junto a esta lista concreta de situaciones que podrían ejemplificar la violencia contra niñas y niños se preguntó si estaban de acuerdo con la frase: “creo que es más fácil que las niñas sufran alguna clase de violencia” a lo que un 66,5% de los varones mostraron un alto acuerdo (% responden que están algo o totalmente de acuerdo con la frase), cifra que se incrementaba más de 10 puntos entre las chicas: el 77,4% mostraban un alto acuerdo con la misma.

4. LAS FUENTES DE LA AGRESIÓN Y LOS ESPACIOS DE RIESGO SEGÚN NIÑAS Y NIÑOS

El estudio *Érase una voz* dedicó una amplia atención a la manera en que niñas, niños y adolescentes percibían tanto los espacios de la violencia, como los agentes y contextos de la agresión. De la misma manera se indagó también sobre qué personas eran identificadas por esta población como agentes protectores. A continuación, detallamos algunos resultados sobre esta cuestión.

Una primera labor consistió en la identificación de los espacios que, a decir de la población infantil y adolescente, albergan un mayor riesgo de convertirse en escenarios de la violencia contra la Infancia. La tabla nº 2, a continuación, resume esta información indicando la proporción de población encuestada que identifica determinados espacios de una amplia lista como lugares que no son seguros.

Teniendo en cuenta que estos espacios están ordenados desde los percibidos como menos seguros a los más seguros puede establecerse una primera impresión: desde la mirada infantil muy pocos espacios están libres de cierta impresión de inseguridad, incluyendo aquellos que muchos adultos percibimos como “protectores”. Son claramente peor percibidos en términos de seguridad: a) el mundo digital, tanto Internet como las redes sociales virtuales, que más de 84 de cada 100 encuestados califican como “no seguros”; pero también b) los conciertos en lugares cerrados, espacios públicos de tránsito, como plazas, parques o el centro de la ciudad, que más del 56% califican como “no seguros”. A estos cabría sumar otros espacios (como las calles del barrio) o del transporte público, que una proporción nada despreciable de niñas y niños ve como inseguros⁶. Pero quizás lo más

⁶ Como se indica en la tabla, en muchos de estos ejemplos existe también una importante proporción de niñas y niños que han optado por dudar si son espacios seguros o no: es el caso de espacios públicos como una plaza o el centro de la ciudad, pero también otros como los conciertos, el transporte público, los campamentos o las asociaciones.

sorprendente sea comprobar que incluso un espacio cerrado y que muchos adultos fácilmente identificarían con la protección, como es el colegio o instituto, desde el punto de vista de la población infantil y adolescente claramente se identifica como un espacio de riesgo en la medida que una amplia mayoría (el 54,2%) lo califica de “no seguro”. Esta percepción de inseguridad del espacio educativo, no obstante, baja cuando hablamos de la clase o grupo de aula (el 26,1% la califican como espacio “no seguro”), por lo que el riesgo, desde la experiencia infantil, parece residir fuera de ella.

Resulta por tanto muy significativo que los principales espacios cotidianos de niños y niñas (el cole, las calles de su barrio y otros espacios urbanos por los que transitan, así como las cada vez más presentes en su vida cotidiana redes sociales digitales) no les parezcan seguros. Aparte de algunos otros contextos muy específicos (asociaciones o campamentos) sólo constituye una excepción el núcleo familiar y la casa que habitan, que apenas un 7,7% de la población encuestada reconoce como un lugar “no seguro”. Más adelante veremos como este patrón se repite al hablar de las figuras protectoras frente a la violencia, que serán casi exclusivamente las que se encuentran bajo techo familiar.

Hagamos notar que el mismo patrón que hemos señalado respecto a la edad y la identificación de ejemplos de la violencia puede encontrarse en relación a los espacios de riesgo: al incrementarse la edad y la madurez de nuestros encuestados parecen identificar más espacios de riesgo. Por ejemplo, entre la población de 13 a 14 años es más frecuente identificar como espacios de riesgo el propio centro educativo (59,6%), las redes sociales (89%) e Internet (87%) y también espacios públicos como los parques (62,9%).

Tabla 2. ¿Dónde crees que niños y niñas están más en riesgo de sufrir malos tratos u otras situaciones que les hacen sentir mal? (% de los niños de 10 a 14 años que responden “No es un espacio seguro”).

	(%)
Las redes sociales (como Facebook o Youtube por ejemplo)	84,6
Internet	84,5
El parque	59,3
El centro de la ciudad (*)	57,6
Un concierto en un local cerrado (*)	57,1
Una plaza (*)	56,3
El colegio o instituto	54,2
Las calles de mi barrio	48,7
Un tren o un autobús (*)	42
Un centro para niños que no viven con una familia	40,6
Un campamento o colonia de verano (*)	32,5
La clase (del colegio o del instituto)	26,1
Una asociación (*)	15,1
La casa donde vive una familia	7,7

(*) ítems con más de 20% de respuestas “no lo sé”.

Fuente: (Bello, Martínez y Rodríguez, 2019).

A la indagación sobre los espacios de riesgo les corresponde también un cuestionamiento de cuáles son los agentes agresores desde el punto de vista de la población infantil y adolescente. Esta cuestión ha producido una identificación más difusa, donde también encontramos algunos ítems con un volumen importante de “no sabe”, pero que es también muy significativa. De hecho, la población infantil identificó como principales agentes agresores a figuras adultas que gozan de cierta cercanía con su núcleo familiar, como es el caso de amigos y conocidos de los padres. En un sentido diferente, pero también

muy significativamente 17 de cada 100 niños y niñas señalaron a “los políticos” como agresores⁷. ¿Quiénes son el resto de agresores? No puede dejar de sorprendernos que la lista sume a muchas figuras que consideramos, a priori, protectoras, como tampoco podemos dejar de observar que, ante la posibilidad de distinguir el género de estas mismas figuras, la población infantil haya señalado en mayor medida a agresores masculinos. Es muy llamativo que “un profesor” y “padres” sean dos de las figuras indicadas en mayor medida como agentes agresores (15,6% y 14,5% de los encuestados así lo indican, respectivamente), frente a “una profesora” y, sobre todo, las madres, y “tíos y tías” que sólo han sido señaladas por el 11,2% y el 10,5% de la población encuestada, respectivamente. Del otro lado, quedan claramente identificadas en el mismo círculo familiar abuelas y abuelos como personas a las que se ve como agresoras en mucha menor medida.

La pregunta incluía además un apartado “otros” en el que existía la posibilidad de describir libremente otros agentes agresores. Algo más del 16% de la población encuestada usó esta opción. Tras la sistematización de estas respuestas aparecieron otras fuentes para la agresión, de entre las que cabría destacar (en orden de frecuencia) “los desconocidos”, pero también “amigos y compañeros de clase”, “otros niños” y los “abusos”. Por tanto, esta pregunta abierta sirvió en gran medida para que niñas y niños añadieran a la lista de agentes agresores, además de a personas adultas fuera de su círculo familiar o conocido, a sus iguales.

⁷ En las fechas de realización del trabajo de campo cuestiones enmarcadas en la crisis financiera como los desahucios de familias con niños o la pobreza infantil tenían todavía una presencia mediática significativa, lo que probablemente ha contribuido a que la categoría “políticos” haya sido valorada de esta manera por la población infantil encuestada.

Tabla 3. ¿Quiénes crees que son las personas que agreden y hacen sentir mal a niñas y niños? (% de niños 10-14 años que responden “Hacen daño a niños y niñas”).

	(%)
Un amigo/a o conocido/a de los padres (*)	18,5
Los/as políticos/as (*)	17,9
Un profesor	15,6
Los padres	14,5
Una profesora	13,8
Las madres	11,2
Un tío o tía	10,5
Un abuelo o abuela	6,2

(*) Ítems con más de 25% de respuestas “no lo sé”.

Fuente: (Bello, Martínez y Rodríguez, 2019).

Un dato muy significativo, en línea con lo ya señalado hasta este punto, es que la edad está relacionada con una percepción más aguda de las fuentes de la agresión. Cuanto mayores son nuestros encuestados/as, más claramente parecen definirse algunas de estas figuras agresoras en la mirada adolescente. Pero sobre todo es el caso de profesoras (un 17,2% de los de 13-14 años las identifican como agresoras, frente al 11,4% de los de 10-12) y profesores (un 19,6% de los de 13-14 años los identifican como agresores, frente al 12,9% de los de 10-12), aunque también de tíos y tías (en este caso el 13,4% de los de 13-14 los señalan, frente al 8,6% de los más pequeños). Si bien con diferencias más pequeñas, los encuestados de más edad también apuntaron en mayor medida como agresores a padres y madres.

La otra cara de la moneda la constituyen las figuras que protegen contra la violencia. Hay que decir que, en este caso, la impresión que traslada la población infantil es que la lista de estas es muy limitada y está casi exclusivamente compuesta de las figuras cercanas al niño en su propia familia. Los recursos institucionales (aunque sea la Policía)

y otras figuras adultas tienen un lugar muy marginal, lo que mueve a la reflexión por la escasísima confianza que producen en esta población. El siguiente gráfico representa la proporción de encuestados que señalaba a cada una de estas figuras como “primera persona a la que pediría ayuda”, ordenados de mayor a menor⁸.

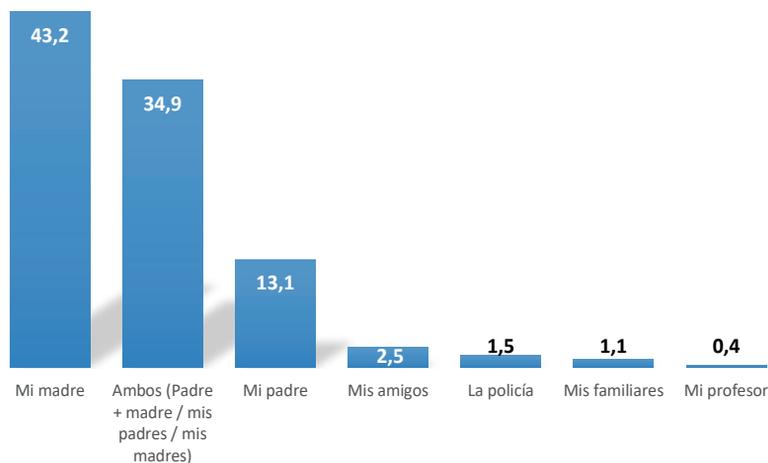


Gráfico 2. (%) “Si alguien te maltratara o agrediera de alguna manera, ¿quién sería la primera persona en la que confiarías para pedir ayuda?” (%) sobre total de respuesta.

Como hemos anticipado, las madres resultan en este caso la persona adulta de referencia para acudir en busca de ayuda de manera muy mayoritaria (43,2%), más de 9 puntos por encima de la siguiente opción que señalaba a ambos, padre y madre. De nuevo, la mirada infantil revela un fuerte acento en los papeles de género: apenas 13 de cada 100 niños y niñas acudirían a pedir ayuda a sus padres varones (30 puntos menos que en el caso de las madres). Pero lo más

⁸ Se trataba de una pregunta abierta y espontánea: niños y niñas podían escribir libremente la respuesta, por lo que la información que ofrece el gráfico es producto de nuestra sistematización.

llamativo es la presencia completamente marginal de cualquier otra figura adulta fuera del núcleo familiar. Resulta particularmente relevante el caso de los docentes: el profesorado desaparece casi por completo de la lista de agentes protectores. El dato debe hacer saltar las alarmas: estamos hablando de las personas adultas que tienen con niños y niñas una relación más estrecha después de sus propios progenitores (en términos de proximidad física y duración), pero además son prácticamente las únicas figuras adultas a las que esta población puede recurrir en busca de ayuda ante ciertas formas de agresión que tienen lugar en los espacios de los centros y el proceso educativo, que sin el concurso de los docentes pueden fácilmente convertirse en “puntos ciegos” en los que la población infantil no tenga figuras de referencia para repeler o denunciar una agresión.

5. ¿CÓMO PODEMOS ACTUAR FRENTE A LA VIOLENCIA? EL PAPEL DE LA POBLACIÓN ADULTA E INFANTIL

Si la voz de la población infantil y adolescente ha sido poco escuchada en lo que respecta a nuestro tema, menos aún ha sido indagar sobre cómo este colectivo de población ve su papel en la lucha contra la violencia de la que son sus principales víctimas. El proyecto *Érase una voz* incorporó también esta perspectiva y los resultados solo pueden ser sorprendentes para quienes todavía alberguen alguna duda sobre lo disímiles que pueden llegar a ser las opiniones de niños y personas adultas.

Se dio la oportunidad a nuestra población encuestada de responder a dos preguntas: a) ¿qué pueden hacer para acabar con la violencia contra los niños y niñas? Y b) las personas adultas, ¿qué pueden hacer para acabar con la violencia contra los niños y niñas? Para responder se disponían de las distintas opciones que muestran los gráficos a continuación. Ambos muestran el (%) de niñas, niños y adolescentes que se adhieren con su acuerdo a cada posible respuesta, primero en relación al papel de los propios menores de edad y luego aludiendo al que podrían jugar los adultos.

Resulta muy expresivo, en nuestra opinión, que preguntada por su papel la población infantil evite claramente optar por posibles soluciones a la violencia que, en realidad, no afrontan el fenómeno, sino que se basan en el fatalismo (“no podemos hacer nada para acabar con la violencia, no depende de nosotros”), la huida (“lo mejor es huir”) o incluso la propia respuesta defensiva violenta (“me defendería respondiendo de la misma forma”). Por el contrario, las respuestas que han suscitado mayor grado de acuerdo son claramente proactivas y están basadas en el apoyo mutuo, la empatía y el trabajo entre iguales y con los adultos⁹. Más de 9 de cada 10 niños dicen estar de acuerdo con (en orden ascendente): explicar a personas de su edad el daño y las consecuencias dolorosas de la violencia; explicar a las personas adultas que tienen derecho a que no les hagan daño; apoyar a los niños y niñas que sufren la violencia; explicar a otros niños que tienen derecho a estar protegidos frente a la violencia y, finalmente, cuando son testigos de la violencia informar a alguien que pueda ayudar. Un matiz interesante que debe introducirse es que, en este caso, las diferencias por género, si bien no son abultadas, apuntan a que las chicas son más proactivas y prefieren buscar soluciones para la violencia que no apelan a una respuesta violenta o evasiva (preferidas en mayor medida por los varones). Por ejemplo, casi 93 de cada 100 niñas (el 92,9%) son partidarias de actuar explicando a personas de su edad el daño y las consecuencias dolorosas de la violencia, frente al 88,6% de los chicos. Por contra, la proporción de varones que afirman que se defenderían “respondiendo de la misma forma” (el 28,2%) supera en más de 5 puntos al de las chicas.

⁹ Esta división analítica entre dos bloques de respuestas no es meramente intuitiva ni la hemos introducido por capricho: ha quedado refrendada a través de una técnica de reducción de datos como el análisis factorial, mediante la que se ha identificado una estructura latente en la respuesta a los distintos ítems que componen la pregunta. Dicha estructura está compuesta por dos factores: uno de ellos apuntando al conjunto de ítems centrados en el trabajo colectivo o con/por los demás (adultos o niños) y otro formado por las tres posibles respuestas ya citadas en el texto que apuntan más bien a la huida, la impotencia o la respuesta individual en los mismos términos violentos sobre el agresor (estos dos factores explican el 46,48% de la varianza; rotación ortogonal Varimax). Hemos preferido no introducir este análisis para hacer más accesible el texto a un público general y por economía de espacio.

¿Y cuándo se piensa en el papel que deberían tener los adultos? La perspectiva no es muy diferente y revela la coherencia del discurso y la percepción infantil. De nuevo, al imaginar qué pueden hacer el mundo adulto para contener la violencia contra la Infancia prima la empatía y el trabajo de apoyo y colaboración, mientras que el punitivismo, que es una respuesta tan frecuente entre las personas adultas, se convierte en una opción minoritaria: algo más del 42% de la muestra encuestada se mostró de acuerdo con “castigar y usar la fuerza contra los que hacen daño a niños y niñas”, siendo la respuesta que recabó menos apoyo. Frente a esta opción más del 96% apuestan por que los adultos escuchen lo que los niños tienen que decir; el 96,5% avisar a otros adultos que puedan ayudar, pero también contar a niños y niñas que tienen derecho a estar protegidos contra la violencia; con el 92,5%, educar en el buen trato a la Infancia; finalmente, entre las opciones mayoritarias con el 90,9%, amar más a los niños y niñas. Por último, ha generado también amplio consenso la posibilidad de hacer leyes “más fuertes” para proteger a niños y niñas (86,8%).

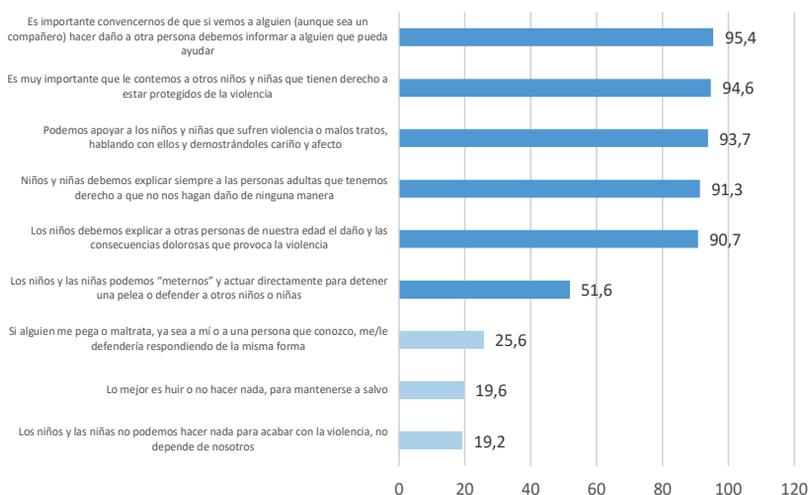


Gráfico 3. ¿Qué crees que pueden hacer los propios niños y niñas para acabar con la violencia contra ellos? (% responden "sí, estoy de acuerdo").

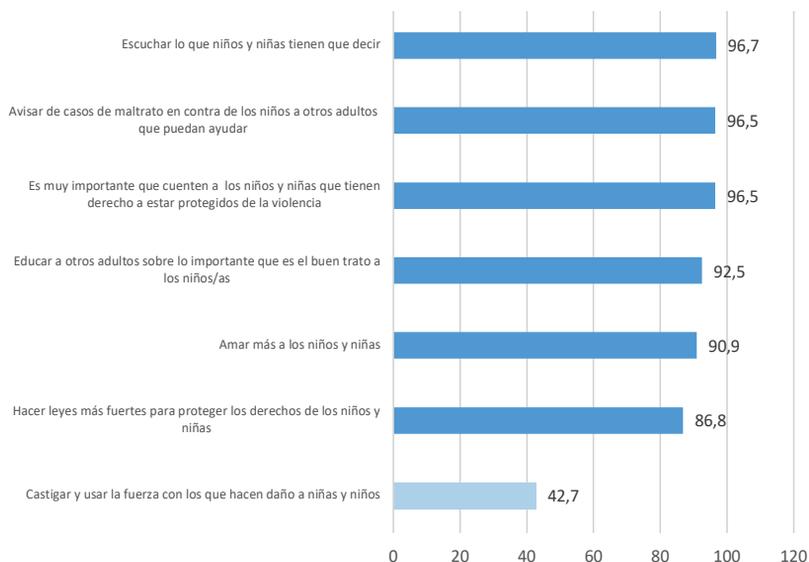


Gráfico 4. Y las personas adultas, ¿qué pueden hacer para acabar con la violencia contra los niños y niñas? (% responden "sí, estoy de acuerdo").

CONCLUSIONES

Indagar en la percepción infantil de la violencia, y hacerlo desde una perspectiva de co-investigación devuelve resultados con cierto carácter de desafío a las representaciones adultas sobre los fenómenos que afectan a la Infancia. En este texto, al hilo del importante cambio normativo que ha supuesto la entrada en escena de la reciente Ley Orgánica 8/2021 de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia (LOPIVI), hemos querido preguntarnos qué significa en realidad la violencia para niñas, niños y adolescentes y en qué términos esta es percibida e interpretada, también desde la perspectiva de cuáles deben ser las vías para reducirla.

Precisamente, un primer hallazgo que reta nuestra interpretación adulta es la constatación de que la identificación de diversas

manifestaciones de esta violencia que tiene como destinataria a la población infantil, lejos de mostrarse naif o limitada, es tan extensa como compleja, en ocasiones incluso desvelando cierta normalización de formas específicas de la agresión entre esta población. Para sintetizar, diríamos que parecen más fácilmente identificables como expresiones de la violencia contra la Infancia aquellas conductas que encajan mejor en la definición de la violencia interpersonal y que se manifiestan en forma de agresiones físicas, sexuales y también a través del acoso y la intimidación. Sin embargo, esa identificación es más esquiva cuando se trata de situaciones de carácter más estructural (dejar a los niños sin medios para vivir), que afectan a sus derechos civiles (libre circulación, acceso al ocio y esparcimiento) o cuando existe una amplia base de legitimación cultural en torno a la agresión (como es el caso del castigo físico en forma de golpes o bofetadas).

Igual de variada es la representación que bosquejan niñas y niños cuando se trata de retratar al victimario que inflige la violencia: aquí hemos comprobado cómo la percepción infantil se abre a una representación amplia y muy variada de los agentes agresores que, como hace la propia literatura científica, alerta de la proximidad y familiaridad de estos a los propios niños y niñas, con un acento de género importante al identificar en mayor medida agresores varones. De la misma manera, esta población no ha desaprovechado la oportunidad de incluir también a sus iguales como agresores, lo que también concuerda con la extensión de ciertas formas de violencia, como el acoso escolar.

Debemos concluir también, como aspecto particularmente desafiante para la sociedad adulta y nuestro discurso al respecto de la violencia contra la Infancia, que la población infantil identifica como espacios de riesgo a gran parte de aquellos por los que transitan y discurre su vida cotidiana, quedando apenas el espacio doméstico familiar como principal ámbito de seguridad. Y resulta particularmente llamativo el énfasis depositado en señalar tanto el espacio educativo como a las personas adultas que lo representan como escenarios de

riesgo en los que la población adulta no parece ser capaz ni de mitigar esta sensación de inseguridad ni de ejercer adecuadamente un papel protector cuando la violencia sucede. Considerando la importancia y centralidad que este espacio educativo y cuanto en él sucede tiene en la vida de niñas, niños y adolescentes, este hallazgo debería ser motivo de una ineludible reflexión.

La visión infantil contiene también rasgos muy positivos y de entre ellos nos quedamos con la clara apuesta que desde esta población se hace por el abordaje de la violencia desde actitudes y conductas que, lejos de aproximarse a posturas beligerantes, punitivas o que realimentan la violencia, solo pueden ser descritas mayoritariamente como de cooperación, empáticas y desde la confianza en su papel a la hora de generar apoyo y comprensión para las víctimas o, en su caso, el trabajo de concienciación hacia niños y personas adultas. En relación a estas últimas, que al fin y al cabo somos quienes intentamos, desde la investigación o cualquier otra aproximación, luchar contra la violencia infligida a la Infancia, niñas y niños han sido ciertamente explícitos al señalar como primera y principal herramienta para lograr este propósito el “escuchar lo que los niños tienen que decir”.

BIBLIOGRAFÍA

- CAPPA, C. y JIJON, I. (2021). “COVID-19 and violence against children: A review of early studies”, *Child Abuse & Neglect* 116(2), 105053. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2021.105053>
- LIEBEL, M. (2021). *La niñez popular. Intereses, derechos y protagonismos de los niños y niñas*. Madrid: Catarata ediciones.
- PEREDA, N., y DÍAZ-FAES, D.A. (2020). “Family violence against children in the wake of COVID-19 pandemic: a review of current perspectives and risk factors”, *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health* 14(40). <https://doi.org/10.1186/s13034-020-00347-1>

- RODRÍGUEZ PASCUAL, I., y BLANCO MIGUEL, P. (2020). "La violencia, ¿es una realidad persistente de la adolescencia del siglo XXI?", *Universitas*, 32, pp. 121-138. <https://doi.org/10.17163/uni.n32.2020.06>
- ALANEN, L. (1997). "Soziologie der Kindheit als Projekt", *Perspektiven für die Forschung. Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 17(2), pp. 162-177.
- BELLO, A. (coordinador), MARTÍNEZ MUÑOZ, M. y RODRÍGUEZ PASCUAL, I. (2019). *Érase una voz... Si no nos creen, no nos ven: Informe sobre la percepción de la violencia contra la infancia*. Madrid: Educo.
- FUNDACIÓN ANAR (2018). *Evolución de la Violencia a la Infancia en España según las Víctimas (2009-2016)*. Fundación ANAR.
- FUNDACIÓN ANAR (2022). *Informe Anual Teléfono/Chat ANAR 2021*. Madrid: Fundación ANAR.
- HILLIS, S., MERCY J., AMOBI, A. y KRESS, H. (2016). "Global Prevalence of Past-year Violence Against Children: A Systematic Review and Minimum Estimates", *Pediatrics*, 137(3), e20154079. <https://doi.org/10.1542/peds.2015-4079>
- INE (2022). *Estadística de Violencia Doméstica y Violencia de Género (EVDVG)*. Nota de prensa. Acceso (28 junio 2022) en: https://www.ine.es/prensa/evdvg_2021.pdf
- UNICEF (2017). *Una situación habitual: La violencia en las vidas de niños y adolescentes*. UNICEF.

IMPACTO DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN LAS NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES

Carme Montserrat

Catedrática de Psicología Social del Departamento de Psicología

Universitat de Girona

carme.montserrat@udg.edu

1. INTRODUCCIÓN

La violencia de género es un problema social de primer orden en España. A pesar de los esfuerzos legislativos que dieron lugar a la primera Ley Orgánica 1/2004, de las campañas de sensibilización y de los programas y recursos desarrollados en las comunidades autónomas, las estadísticas oficiales han seguido reflejando un aumento de las víctimas¹:

- El número de mujeres asesinadas por violencia de género entre el 1/1/2003 y el 31/5/2022 fue de 1148, aumentando un 7,8% de 2018 a 2019. El 47,3% tenían entre 21 y 40 años.
- El número de niños y niñas asesinados por violencia de género entre el 1/1/2013 y el 31/5/2022 fue de 47 menores de 18 años y desde entonces ya son 350 los que quedaron huérfanos.

¹ Estadísticas oficiales disponibles en la Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género: <https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/home.htm>

Por otro lado, los daños y las consecuencias que sufren las mujeres en esta situación son graves. Según la Organización Mundial de la Salud (2021), la violencia de pareja (física, sexual y emocional) y la violencia sexual causan graves problemas de salud física, mental, sexual y reproductiva a corto y largo plazo para las mujeres. Las investigaciones (véase Bacchus, Ranganathan, Watts y Devries, 2018) mostraron que este tipo de violencia puede tener resultados fatales como el homicidio o el suicidio. Además, estas formas de violencia pueden provocar depresión, estrés postraumático y trastornos de ansiedad, dificultades para dormir, trastornos alimentarios e intentos de suicidio, problemas de consumo de alcohol y mala salud. Sin embargo, con este capítulo se pretende ir más allá. Los estudios (como en Stanley, 2011) han advertido del daño que supone para los hijos e hijas, con consecuencias devastadoras a corto y largo plazo cuando sufren o presencian la violencia en el hogar, siendo incorporado especialmente en la última década como un indicador de maltrato infantil en el marco legal de los sistemas de protección infantil (LO 8/2015 de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia; Llei 14/2010 dels drets i les oportunitats en la infància i adolescència, en Catalunya). Cuando los niños y niñas se ven envueltos en estas situaciones, es más probable que sufran violencia física, sexual o negligencia, con el agravante de que el tiempo que viven en una situación de violencia puede durar varios años, a veces toda su infancia. Además, una situación de pandemia como la del Covid19 puede agravar aún más esta situación y este nuevo escenario ha provocado un aumento de la conflictividad y de las situaciones de sufrimiento, con un incremento de los casos de violencia intrafamiliar que muchas veces no se denuncian (Lorente-Acosta, 2020; ONU-Mujeres, 2020).

En este capítulo se aborda el impacto de la violencia de género en los hijos e hijas y se formulan propuestas para la intervención a partir de dos investigaciones realizadas en Catalunya: el ESTUDIO I versa *El impacto de la violencia machista y los procesos de recuperación en la infancia y la adolescencia*, y el ESTUDIO II, sobre la *Detección de la*

violencia machista desde la perspectiva de los niños, niñas y adolescentes. Los resultados de estos dos estudios se analizan en el apartado de discusiones, por un lado, en relación con el título I de la Ley de Protección Integral a la Infancia y la Adolescencia Frente a la Violencia (en adelante LOPIVI) sobre *Derechos de los niños, niñas y adolescentes frente a la violencia* y, por el otro lado, se contrastan con otras investigaciones de la esfera internacional.

Estos dos estudios ponen de relieve la importancia de considerar a los niños y niñas como informantes clave, participando activamente en la investigación. Son muchos los estudios que tratan acerca de la infancia, pero muy pocos con ella, tal y como ya señalaban los trabajos basados en el enfoque centrado en el niño (*child-centred approach*) (Lundy y McEvoy, 2012). La sociología de la infancia (Gaitán, 2006) destaca la importancia de la participación infantil cuando trabajamos con niños y niñas (véase también Percy-Smith y Thomas, 2010), especialmente en lo que respecta al derecho a participar en cuestiones que afectan directamente a sus vidas, teniendo en cuenta su interés superior reflejado en la Convención sobre los Derechos del Niño adoptada por las Naciones Unidas en 1989, y en las Recomendaciones del Consejo de Europa sobre la participación infantil (Consejo de Europa, 2021). En este sentido, la LOPIVI representa un avance importante especialmente a través del Título I sobre *Derechos de los niños, niñas y adolescentes frente a la violencia*.

2. EL IMPACTO DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN LOS HIJOS E HIJAS

Título Estudio 1: El impacto de la violencia machista y los procesos de recuperación en la infancia y la adolescencia, en las madres y en las relaciones materno-filiales.

Autores: Carme Montserrat, Ferran Casas, Clara Sisteró y Mireia Baena. Universitat de Girona.

Encargo y financiación: Ayuntamiento de Barcelona.

Periodo: 3 años. 2013-2015.

Objetivos: 1) conocer el impacto de la violencia machista sobre los niños, niñas y adolescentes. 2) Identificar elementos relevantes, de comprensión y de intervención, en el proceso de recuperación. 3) Proponer mejoras para la intervención.

Método mixto: a) análisis expedientes (N= 2579); b) cuestionario a madres (N=339), jóvenes (N=44) y profesionales (N= 157); c) Grupos de discusión con 40 niños y niñas, 9 madres, 6 padres y 24 profesionales.

Consulta web y publicaciones:

<https://www.udg.edu/ca/grupsrecerca/LIBERI/Projectes-de-recerca/Limpacte-de-la-violencia-masclista>

A continuación, se resumen los resultados de este estudio, que se pueden leer con más detalle en Montserrat y Casas (2017a, 2017b, 2019).

2.1 El efecto de la violencia en los niños y niñas

En el estudio, el efecto de la violencia en los hijos e hijas revela el grave impacto que tuvo tanto cuando eran pequeños y vivían en casa como cuando ya son personas adultas. En el estudio los niños y niñas

expresaron tanto su temor a que se repitan los patrones de violencia cómo la esperanza de que esto no ocurra. A pesar de que algunas madres verbalizaban de que sus hijos no se habían visto afectados por la violencia que ellas sufrían de manos de su pareja, sin embargo, la mayoría de los niños, niñas, madres y profesionales de los servicios sociales afirmaron que sí que quedaban afectados. Los jóvenes que habían experimentado la violencia cuando eran menores de edad describieron con detalle el proceso de toma de conciencia de la experiencia de la violencia y cómo se sentían actualmente a nivel emocional. En cuanto a las áreas de impacto, a nivel emocional afloraban los sentimientos de miedo, odio, culpa, falta de vínculos afectivos, impotencia y frustración. A los niños y niñas no les resultaba fácil hablar de la violencia mientras ésta continuaba, mostraban una baja autoestima y procesos de maduración muy rápidos. Algunos presentaban problemas de comportamiento y desarrollo, agresividad, cambios de humor, introversión y dificultades en el desarrollo. Las relaciones familiares se habían visto afectadas, surgiendo desconfianza y falsas expectativas; también las relaciones con las amistades, sintiéndose a menudo muy solos. También su escolaridad quedaba afectada negativamente, tanto en lo que respecta al rendimiento académico como a las relaciones con compañeros y profesorado. En cuanto a la salud, en algunos casos se observaron problemas de salud general, trastornos mentales y/o intentos de suicidio.

2.2 Estrategias de afrontamiento

Los niños, niñas y jóvenes fueron los que más detalles aportaron sobre las diversas estrategias de afrontamiento utilizadas en el hogar ante situaciones de violencia de género. Por un lado, el hecho de intervenir directamente cuando se producían las agresiones, estrategia que se utilizaba con más frecuencia a medida que crecían. Las estrategias también incluían tratar de protegerse y mantener la calma, ya que las situaciones de violencia los alteraban emocionalmente, o distraerse y tratar de evadir la realidad. Entre los más pequeños, lo más

frecuente era ponerse a llorar y gritar y, con menor frecuencia, buscar ayuda en personas cercanas, en la escuela o en la policía.

2.3 Relaciones con sus madres y padres

Los niños, niñas y jóvenes explicaron cómo la relación con su madre solía verse afectada, al menos mientras duraba la situación de violencia. A menudo esperaban que sus madres actuaran y tomaran medidas para protegerse de la violencia. En otras palabras, depositaban las esperanzas de cambio sobre todo en la madre. Si estas esperanzas no se cumplían, la decepción y las dificultades en la relación con ellas iba en aumento a medida que crecían. Por otro lado, afloraron sentimientos ambivalentes, también por parte de profesionales en sus intervenciones, y también se expresaron algunos ejemplos de relaciones positivas e incluso de actos de protección de los hijos e hijas hacia sus madres.

Por otro lado, el impacto en las relaciones con sus padres era aún mayor. Muchos describieron relaciones negativas, esperanzas de cambio truncadas y decepción, y a menudo odio y rabia. También aparecían expresiones de relaciones ambivalentes con emociones contradictorias y algunas (pocas) relaciones positivas, especialmente cuando los padres estaban ya en tratamiento y reconocían la violencia que habían ejercido en el hogar.

2.4 Graves dificultades en el proceso de recuperación

La mayoría de las madres consideraban que el daño se podía reparar dando amor a sus hijos, pero la mayoría de los niños y niñas consideraban que esto no era posible si seguían viviendo con el maltratador y pensaban que era necesario separarse y alejarse de la persona agresora y, sobre todo, evitar que se repitiera en un futuro. Un aspecto crucial subrayado tanto por las madres como por los jóvenes que habían experimentado la violencia con sus padres, fue el efecto curativo que tuvo en ellos el cambio de actitud de la madre; la certeza

de que no volvería a ocurrir. Dejar de hablar mal del padre delante de ellos también ayudó. Una vez finalizada la violencia, muchos jóvenes destacaron la importancia de recibir apoyo psicológico o emocional, así como de recibir apoyo de los familiares y las amistades y de tener alguien con quien hablar de ello abiertamente. En general, quienes habían participado en intervenciones grupales lo valoraron positivamente. Además, el apoyo y la implicación de la escuela o instituto y la participación en actividades deportivas y de ocio también tuvieron un efecto sanador. También consideraron que sería muy útil que el padre iniciara un tratamiento.

Sin embargo, lo que más llamó la atención fue el número de veces que los jóvenes mencionaron que el daño no se podía reparar. Muchos dijeron que tenían que aceptarlo y mirar hacia el futuro y esperar a que el dolor se aliviara con el tiempo.

2.5 Obstáculos identificados en las intervenciones sociales

A los y las profesionales les preocupaban las dificultades para intervenir y ayudar a las madres especialmente en la gestión de su situación emocional, pero también otras cuestiones, como la falta de personal y servicios profesionales específicos, la presión de la carga de trabajo, los problemas con los circuitos y la coordinación entre servicios, las dificultades en los procedimientos judiciales y la falta de apoyo económico hacia las madres.

En cuanto a los niños y niñas, destacaron, por un lado, los problemas relacionados con el tiempo de permanencia en los centros de acogida para mujeres maltratadas, que se veían privados de libertad sin acudir a la escuela y ver a las amistades, y por el otro, las dificultades de los profesionales para tratar directamente con ellos, a menudo relacionándolo con una falta de formación adecuada.

2.6 Recomendaciones para las madres, hijos e hijas y profesionales

Las principales recomendaciones que hicieron las madres y los niños y niñas iban dirigidas a las madres para que se separaran y buscaran la ayuda de los servicios sociales o de la policía. También se expresó la idea de que las madres tienen que cuidarse a sí mismas para poder cuidar y proteger a sus hijos e hijas.

Las madres aconsejaron a los profesionales que mostraran más empatía y escucharan más activamente, que no sólo se trataba de buscar recursos. También se reclamó la necesidad de mejoras urgentes en el ámbito judicial. Ni las madres ni los niños y niñas se sentían comprendidas ni bien tratadas, y mucho menos seguras.

Una importante mayoría propuso también que los profesionales trabajen más con los niños, niñas y adolescentes; que se mejorase la información no sólo con campañas dirigidas a las mujeres, sino también a la infancia. Todo ello debería ir acompañado de una mejor formación de los profesionales en temas relacionados con la violencia de género.

Los y las profesionales recomendaron también un aumento en el número de profesionales y en el apoyo económico y de vivienda, y una mejora en la coordinación entre servicios. También se expresó la necesidad de mejorar los programas de apoyo a las mujeres, aumentando su duración y el aumento de las intervenciones grupales; la mejora de los centros de acogida, el aumento de los programas de tratamiento para los agresores, así como la revisión de los circuitos y las funciones de los servicios y la mejora del trabajo en equipo.

Pero la propuesta más común realizada por los niños y niñas fue la necesidad de una mayor implicación de la escuela en estas situaciones, lo que dio paso al diseño e implementación del Estudio II descrito a continuación.

3. PROPUESTAS PARA LA DETECCIÓN E INTERVENCIÓN CON NIÑOS Y NIÑAS

Título Estudio 2: «WeAreHere! Detección de la violencia machista desde la perspectiva de los niños, niñas y adolescentes.

Autores: Carme Montserrat, Marta Garcia-Molsosa, Pere Soler, Anna Planas, Edgar Iglesias y Paula Boned. Liberi, Grupo de Investigación en Infancia, Juventud y Comunidad, Universitat de Girona.

Financiación: La Caixa (*Research Call 2020 la Caixa Foundation*).

Periodo: 2 años. 2021-2022.

Objetivos: contribuir a la detección precoz de la violencia de género desde el entorno escolar y establecer un modelo de actuación a partir de la voz del alumnado.

Método mixto: 6 grupos de expertos entre los 10 y 16 años de edad (N=45); cuestionarios a una muestra representativa de 4º primaria a 4º ESO (N= 3650); cuestionarios a los equipos educativos de 106 escuelas e institutos. Encuesta a los equipos educativos.

Consulta web y publicaciones:

<https://www.udg.edu/ca/grupsrecerca/LIBERI/Projectes-de-recerca/WeAreHere>

A continuación, se aporta un breve resumen de los resultados preliminares de este estudio, que se pueden leer con más detalle en Montserrat, García-Molsosa, Planas-Lladó, Soler-Maso (2022) y Montserrat, Garcia-Molsosa, Soler, Planas, Iglesias y Boned (2022).

3.1 Desarrollo del estudio

Frente al persistente problema de la violencia machista y al impacto que esta tiene en la infancia, este estudio reconoce el papel que pueden tener los niños, niñas y adolescentes a la hora de explicar los problemas que se desarrollan en su entorno familiar, en este caso el de la violencia machista entre sus padres, así como para buscar el apoyo que necesitan para poner fin a esta situación que les afecta. Con este proyecto se pretende contribuir a la detección precoz de esta violencia desde el entorno escolar y establecer un modelo de actuación contando con la voz del alumnado. Para ello, esta investigación empezó con la creación de seis grupos de expertos formados por niños, niñas y adolescentes de 10 a 16 años de seis municipios de Cataluña. El objetivo era el de discutir con ellos qué entendían por violencia machista y construir con ellos un cuestionario dirigido a niños y niñas de su misma edad, utilizando una terminología adecuada en las preguntas. En el cuestionario se abordaba el concepto de violencia que tienen y que harían si se encontrasen en una situación de violencia en casa: a quien acudirían y cuando, por qué canal, y qué obstáculos podría haber. De esta manera se pretendía entender el problema desde su punto de vista, y constituye un punto de partida fundamental en términos de detección. Este cuestionario se administró a una muestra representativa de Catalunya teniendo en cuenta los parámetros de centro educativo público-privado, rural-urbano, primaria-secundaria y fue contestado por 3.667 niños y niñas de entre cuarto de primaria y cuarto de ESO, de un total de 106 centros educativos. La siguiente fase es la de conocer la valoración desde el punto de vista de los equipos educativos de los centros (fase en la que se encuentra el proyecto en el momento de escribir este capítulo) para finalizar con la propuesta de un modelo de detección (prevista para enero de 2023). Cabe remarcar que en todas las fases del estudio se ha contado con la colaboración de los seis grupos de expertos, así como con la de dos departamentos de la administración pública (la Secretaría de Infancia, adolescencia y juventud y el Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya).

3.2 Resultados preliminares

Los resultados obtenidos a partir del cuestionario al alumnado describen el concepto de violencia machista que tienen y cuáles son, desde su perspectiva, las mejores formas de obtener información y ayuda. Los niños y niñas identifican una serie de obstáculos en el momento de comunicar en la escuela una situación de violencia machista que se desarrolla en casa y apuntan cómo se les podría ayudar, para formar parte, así, de la resolución del problema. Asimismo, reconocen el papel de los centros educativos como fuente de información, pero establecen prioridades entre quiénes y cómo les pueden ayudar. La investigación pretende esclarecer los mecanismos para hacer efectiva esta ayuda y orientación. Los principales resultados apuntan que:

El 93% de los niños y niñas han oído hablar de la violencia machista, principalmente en la escuela, los medios de comunicación e internet. Identifican inequívocamente la violencia sexual y física, pero dudan ante formas de violencia psicológica, económica y vicaria. No obstante, son las chicas las que muestran un mayor grado de acuerdo en la identificación de la violencia en todas sus formas y ámbitos.

- La mayoría del alumnado encuestado muestra la voluntad de implicarse activamente y detener la violencia defendiendo a la madre (85%) y pidiendo ayuda (84%), pero el 59% afirman no saber dónde acudir. Con menor intensidad aparecen las estrategias de bloqueo emocional, más frecuentes entre los que sí han vivido violencia en casa.
- Niños y niñas preferirían obtener información sobre la violencia machista a través de una persona experta en la escuela (72%) o el docente de una asignatura (62%). En cambio, comunicarían antes una situación de violencia a la policía, a sus familiares o a un teléfono de emergencia que a sus profesores.
- También preferirían pedir ayuda por el móvil (80%) o cara a cara (74%), y menos por las redes sociales o el correo electrónico, especialmente entre el alumnado de educación primaria.

Asimismo, señalan que la persona que les ayude debería tener experiencia y ser capaz de solucionar el problema, y debería escucharlos y creerlos.

4. DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

El impacto en los niños y niñas de la violencia contra sus madres es especialmente grave para ellas y para sus hijos e hijas cuando están inmersos en ella. Las consecuencias abarcan diferentes áreas de sus vidas y emociones, familia, escuela, salud, relaciones con las amistades, en consonancia con los estudios realizados por Gorin (2004), Webster, Coombe y Stacey (2002) y Mullender et al. (2002). Las estrategias de afrontamiento de los niños y niñas en estas situaciones son diversas, desde intervenir directamente en el conflicto hasta protegerse, calmarse y distraerse, y en menor proporción buscar ayuda. A este respecto, las autoras Mullender et al. (2002) encontraron en sus investigaciones que los trabajadores sociales aconsejaban a los niños y niñas que no intervinieran cuando se daba la agresión, que se mantuvieran al margen y que buscaran ayuda. Sin embargo, este consejo solía resultar extraño para los niños y niñas, ya que consideraban que si no intervenían sufrían más las consecuencias de lo que pudiera ocurrir y preferían correr el riesgo. Estas autoras concluían que se no se debía responsabilizar a los niños y niñas de las estrategias que seguían, sabiendo que tanto ellos como las personas adultas hacen lo que pueden en situaciones de violencia. No se trata de aconsejar una estrategia de “no hacer nada”, sino de ayudarlos a tomar conciencia sobre su situación y expresarles su deseo de ayudarlos, evitando el enfoque de “los adultos te explicarán lo que hay que hacer”. Sobre todo, porque no hay que olvidar que los adultos son los que han defraudado a los niños y niñas, una idea también presente en el debate sobre la participación infantil (Ray y Carter, 2007). En este sentido, la LOPIVI prevé en su artículo 9.4 dar un paso hacia adelante con la creación de las *Oficinas de Asistencia a las Víctimas, donde los niños, niñas y adolescentes víctimas de violencia contarán con la asistencia y apoyo, y que además actuarán como*

mecanismo de coordinación del resto de recursos y servicios de protección de las personas menores de edad'.

Las relaciones familiares se ven alteradas y aparecen las percepciones de desconfianza y falsas expectativas. En el Estudio I se observa como los niños y niñas esperaban que sus madres hicieran 'algo' para detener la violencia y, a medida que crecían, las animaban a separarse (además esto coincide a menudo con las orientaciones que las madres reciben de los profesionales). Si esto no ocurría, su decepción aumentaba al igual que las dificultades en la relación, unido a las dificultades que experimentan las madres víctimas de malos tratos para desempeñar su función, según Holt, Buckley y Whelan (2008). Y, lo que es más importante, los niños y niñas depositaban sus esperanzas de cambio mucho más en la víctima (madre) que en el agresor (padre), también unido a la falta de servicios dirigidos al tratamiento del agresor. En cuanto a la reparación del daño hijos, hijas y madres se refirieron ampliamente a las graves dificultades para reparar las heridas, hasta el punto de que muchos jóvenes declararon que pensaban que vivirían el resto de su vida con ese dolor. En este sentido, se podrá avanzar con la aplicación del artículo 12 de la LOPIVI sobre el *Derecho a la atención integral* reconoce la obligación de los poderes públicos de proporcionar a las víctimas de violencia *una atención integral, que comprenderá medidas de protección, apoyo, acogida y recuperación*, y asimismo detalla nueve medidas a implementar.

Además, se ha revelado la falta de preparación de algunos profesionales para tratar sobre todo con los niños y niñas víctimas de violencia. Tal como exponen Cleaver, Unell y Aldgate, (2011), los profesionales no sólo no están seguros de lo que tienen que hacer, sino que no conocen qué técnicas utilizar y qué espacios son más adecuados, unido a la arbitrariedad y lentitud de algunos procedimientos judiciales y la falta de formación (Ofsted, 2010). En este sentido la LOPIVI, en su artículo 11.2 contiene que *'Se asegurará la adecuada preparación y especialización de profesionales, metodologías y espacios para garantizar que la obtención del testimonio de las víctimas menores*

de edad sea realizada con rigor, tacto y respeto. Se prestará especial atención a la formación profesional, las metodologías y la adaptación del entorno para la escucha a las víctimas en edad temprana', lo que debería suponer una mejora substancial.

En general, las madres y sus hijos estuvieron de acuerdo en que los niños y niñas deberían tener un papel más destacado en las intervenciones sociales y se destaca la necesidad de mejorar las habilidades de comunicación con los niños y niñas (también en Ward, Skuse y Munro, 2005; Whincup, 2011), para lo cual es necesario un mayor entrenamiento en habilidades como la escucha, la negociación y la participación en la toma de decisiones como proceso de aprendizaje tanto para los profesionales como para los niños y niñas (Thomas, 2002). En este sentido, otro avance será el que se expone en el artículo 11.3 de la LOPIVI acerca de que *La información y el asesoramiento a la que se refieren los apartados anteriores deberá proporcionarse en un lenguaje claro y comprensible, en un idioma que puedan entender y mediante formatos accesibles en términos sensoriales y cognitivos y adaptados a las circunstancias personales de sus destinatarios, garantizándose su acceso universal.*

Se sabe que la toma de decisiones con la participación de todas las partes implicadas suele ser más exitosa y, por lo tanto, también debería ser implementada por los servicios sociales en las intervenciones en materia de violencia de género, especialmente la voz de los niños y niñas, como señaló esta adolescente (Montserrat et al, 2017a):

Lo que falta es la opinión de los niños, habría que preguntarles qué sienten, qué creen que hay que hacer en esta situación (...) Pues habría que darles seguridad para que se expresen, porque si no se retiran y nada. (Entrevista a un adolescente).

A nivel metodológico, especialmente en el estudio II los resultados obtenidos han puesto de manifiesto la importancia de contar con la participación activa de los niños, niñas y adolescentes, y la oportunidad que ello supone. Su participación e implicación en los grupos

de expertos han enriquecido enormemente los debates que se han llevado a cabo (también en Moore, Noble-Carr & McArthur, 2016), confirmando el acierto de considerar un abordaje de los casos de violencia de género también desde la perspectiva de los niños y niñas (Lundy & McEvoy, 2012; Woodman, Roche, McArthur & Moore, 2018), y como afirman Overlin y Holt (2019), los niños y niñas no solo tienen la necesidad sino también el derecho a ser protegidos, y deben ser considerados como titulares de derechos.

Una de las principales propuestas de los niños, niñas y jóvenes se refiere al papel que debería desempeñar la escuela, especialmente en la detección del problema ofreciéndose como un espacio seguro donde el alumnado puede confiar y revelar una situación de violencia, y cuando no se percibe así supone una de las principales barreras para pedir ayuda (Gorin, 2004). También Callaghan, Fellin, Mavrou, Alexander y Sixsmith (2017) exploraron las estrategias del alumnado para revelar una situación de violencia con seguridad y protección y Noble-Carr, Moore y McArthur (2020), la necesidad que tienen de sentir que el entorno es seguro para ellos y su familia. Constituye un reto importante para las escuelas proporcionar espacios que sean privados y seguros para que puedan ir allí sin ser discriminados o sentir miedo (Münger & Markström, 2019).

La información sobre lo que hay que hacer en estos casos debería encontrarse de manera visible en las escuelas, debería discutirse en clase, y por lo tanto esto debería incluirse en la formación del profesorado para mejorar y ampliar la forma de abordar la violencia de género (Cahill & Dadvand, 2021; Fariña, Seijo, Vázquez, Novo & Arce, 2021; Münger & Markström, 2019; Vanner & Almanssori, 2021). Las autoras Mullender et al. (2002) en sus estudios observaron que los niños y niñas no siempre consideraban a los profesores como personas que conocieran cómo actuar ante la violencia de género y que pudieran ayudarles, y esto concuerda con el resultado del Estudio II dónde se observa la preferencia de acudir, en primer lugar, a la policía como alguien que puede acabar con la violencia. Los resultados también mostraron que para buscar ayuda confiarían primero en alguien con

conocimientos (ya sea por su experiencia personal o por su pericia), y que supiera cómo manejar la revelación de situaciones de violencia. Estas autoras exponen que escuchar los problemas del alumnado y darles apoyo emocional no significa “ser un trabajador social”, pero quizá sea la manera a través de la cual los servicios sociales se puedan poner en contacto con ellos.

Además, el papel de la escuela ha cobrado aún más relevancia con las restricciones a la movilidad y a la interacción social derivadas de la pandemia del COVID-19 y autores como Fariña et al (2021) reflejan la necesidad de que ésta pueda responder y prestar atención a las necesidades de los niños y niñas que viven en situaciones de conflicto, y convertirse en un punto de referencia clave en sus vidas, incluso en situaciones de cierre de centros.

A pesar de que los estudios presentados se han centrado en la violencia de género, cabe destacar que los resultados pueden ser de utilidad en otro tipo de violencia contra los niños y niñas, tanto dentro como fuera de su familia. Así, las aportaciones aquí presentadas pueden ser útiles para definir nuevas intervenciones a nivel educativo, social y psicológico para abordar las diferentes formas de violencia que afectan a los niños y niñas. En el estudio II se observó que el concepto que tienen de violencia identifica las formas de violencia sexual y física, pero dudan ante formas de violencia ‘menos visible’, aquella que también hace daño (siguiendo a Sánchez-Morago Hernanz & Becerril Ruiz, 2019). En estos casos, les resultaba más difícil precisar el grado o la intensidad de la violencia. Lo mismo ocurrió cuando consideraban situaciones de violencia indirecta, a modo de bromas, o como espectadores en casos de violencia perpetrada por otros. En este sentido, se debe avanzar hacia el reconocimiento de la complejidad de los límites para delimitar la violencia y las diferentes valoraciones subjetivas de cada niño o niña.

Para finalizar, en estos estudios las voces de los niños y niñas han sido escuchadas, contribuyendo, tanto en términos de metodología como de contenido, al diseño de políticas centradas en la detección

de este fenómeno. Es necesario, por un lado, seguir investigando en la formación de profesionales del contexto escolar para que ayuden a los niños y niñas que experimentan estas situaciones y, por el otro, avanzar en la aplicación de los artículos 9 al 14 de la LOPVI para articular de manera adecuada el tiempo y el espacio que los niños y niñas necesitan para explicar la situación de violencia en la cual están inmersos y recibir ayuda. Estos dos ejes son clave para implementar programas de detección y tratamiento y avanzar hacia la prevención.

BIBLIOGRAFÍA

- BACCHUSL.J., RANGANATHAN M., WATTSC. y DEVRIES, K. (2018). "Recent intimate partner violence against women and health: a systematic review and meta-analysis of cohort studies", *BMJ Open*, 8(7), e019995. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2017-019995>
- CAHILL, H. y DADVAND, B. (2021). "Triadic labour in teaching for the prevention of genderbased violence", *Gender and Education*, 33 (2), 252-266. <https://doi.org/10.1080/09540253.2020.1722070>
- CALLAGHAN, J.E.M., FELLIN, L.C., MAVROU, S., ALEXANDER, J.H. y SIXSMITH, J. (2017). "The management of disclosure in children's accounts of domestic violence: Practices of telling, and not telling", *Journal of Child and Family Studies*, 26(12), 3370-3387. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0832-3>
- CLEAVER, H., UNELL, I. y ALDGATE, J. (2011). *Children's needs-parenting capacity*. TSO.
- CONSEJO DE EUROPA (2021). *Recomendación del Consejo de Europa sobre la participación de los niños y jóvenes menores de 18 años de edad*. Consejo de Europa, disponible en: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016809485cf>

- FARIÑA, F., SEIJO, D., VÁZQUEZ, M.J., NOVO, M. y ARCE, R. (2021). "Consenso de expertos sobre las medidas de protección a hijos e hijas víctimas de violencia de género", *Bordón. Revista de Pedagogía*, 73(2), 63–78. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2021.83148>
- GAITÁN MUÑOZ, L. (2006). "La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta", *Política y Sociedad*, 43(1), 9–26.
- GORIN, S. (2004). *Understanding what children say: Children's experiences of domestic violence, parental substance misuse and parental health problems*. National Children's Bureau.
- HOLT, S., BUCKLEY, H. y WHELAN, S. (2008). "The impact of exposure to domestic violence on children and young people: A review of the literature", *Child Abuse & Neglect*, 32(8), 797–810. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2008.02.004>
- LORENTE-ACOSTA, M. (2020). "Gender-based violence during the pandemic and lockdown", *Spanish Journal of Legal Medicine*, 46(3), 139–145. <https://doi.org/10.1016/j.remle.2020.05.005>
- LUNDY, L. y MCEVOY, L. (2012). "Children's rights and research processes: Assisting children to (in) formed views", *Childhood*, 19(1), 129–144. <https://doi.org/10.1177/0907568211409078>
- MONTSERRAT, C. y CASAS, F. (2017a). *El impacto de la violencia machista y procesos de recuperación en la infancia y la adolescencia, en las madres y en las relaciones maternofiliales*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- MONTSERRAT, C. y CASAS, F. (2017b). "The impact of gender violence on children: the perspective of children, young people, mothers, fathers and professionals", *Journal of Social Research & Policy*, 8(1), 5-16.

- MONTSERRAT, C. y CASAS, F. (2019). El Impacto de la Violencia Machista en los Hijos e Hijas de las Víctimas según la Perspectiva de Diferentes Agentes Sociales Implicados. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 8(1), 1-25. <https://doi.org/10.17583/generos.2019.3801>
- MONTSERRAT, C., GARCÍA-MOLSOSA, M., PLANAS-LLADÓ, A. y SOLER-MASO, P. (2022). "Children's understandings of gender-based violence at home: The role school can play in child disclosure", *Children and Youth Services Review*, 136, 106431. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2022.106431>
- MONTSERRAT, C., GARCÍA-MOLSOSA, M., SOLER-MASO, P., PLANAS-LLADÓ, A., IGLESIAS, E. y BONED, P. (2022). *El impacto de la violencia machista en los hijos e hijas: el papel de la escuela según el alumnado*. Barcelona: Observatorio Social de la Fundació "la Caixa".
- MOORE, T., NOBLE-CARR, D. y MACARTHUR, M. (2016). "Changing things for the better: The use of children and young people's reference groups in social research. International", *Journal of Social Research Methodology*, 19(2), 241–256. <https://doi.org/10.1080/13645579.2014.989640>
- MULLENDER, A., HAGUE, G., IMAM, U.F., KELLY, L., MALOS, E. y REGAN, L. (2002). *Children's perspectives on domestic violence*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781446220795>
- MÜNGER, A.C. y MARKSTRÖM, A.M. (2019). "School and child protection services professionals' views on the school's mission and responsibilities for children living with domestic violence—tensions and gaps", *Journal of Family Violence*, 34(5), 385–398. <https://doi.org/10.1007/s10896-019-00035-5>
- NOBLE-CARR, D., MOORE, T. y MCARTHUR, M. (2020). "Children's experiences and needs in relation to domestic and family violence: Findings from a meta-synthesis", *Child & Family Social Work*, 25(1), 182–219. <https://doi.org/10.1111/cfs.12645>

- OFSTED (2010). *Safeguarding and looked after children: national results for children's social work practitioners survey 2010 (NAT '10)*. London: OFSTED.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (2021). *Violencia contra la mujer*. Disponible en: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/violence-against-women>
- OVERLIEN, C. y HOLT, S. (2019). "European research on children, adolescents and domestic violence: Impact, interventions and innovations", *Journal of Family Violence*, (34), 365–369. <https://doi.org/10.1007/s10896-019-00067-x>
- PERCY-SMITH, B. y THOMAS, N. (2010). *A Handbook of Children and Young People's Participation Perspectives from theory and practice*. NY: Routledge.
- RAY, P. y CARTER, S. (2007). *Each and Every Child: Understanding and working with children in the poorest and most difficult situations*. London: Plan.
- STANLEY, N. (2011). *Children Experiencing Domestic Violence: A Research Review*. Dartington Research in Practice.
- VANNER, C. y ALMANSSORI, S. (2021). 'The whole truth': student perspectives on how Canadian teachers should teach about gender-based violence, *Pedagogy, Culture & Society*. <https://doi.org/10.1080/14681366.2021.2007987>
- WARD, H., SKUSE, T. y MUNRO, E. (2005). "The best of times, the worst of times", *Young people's views of care and accommodation, Adoption and Fostering*, 29(1), 8-17. <https://doi.org/10.1177/030857590502900103>
- WEBSTER, A., COOMBE, A. y STACEY, I. (2002). *Bitter legacy: the emotional effects of domestic violence on children*. London: Barnardo's.
- WHINCUP, H. (2011). *Involving children in assessment and decision-making*. SCCPN briefing: Stirling.

WOODMAN, E., ROCHE, S., MCARTHUR, M. y MOORE, T. (2018). "Child protection practitioners: Including children in decision making", *Child and family social work*, 23(3), 475-484. <https://doi.org/10.1111/cfs.12439>

NORMATIVA REFERENCIADA

Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de medidas de protección integral contra la Violencia de Género.

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

Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia.

Llei 14/2010, del 27 de mayo, dels drets i les oportunitats en la infància i adolescència (LDOIA) (Catalunya).

CRISIS FAMILIAR, PERSONAS MENORES DE EDAD E INDICIOS DE VIOLENCIA VICARIA¹

M^a Aránzazu Calzadilla Medina
Profesora Titular de Derecho Civil
Universidad de La Laguna
acmedina@ull.es

La crianza del niño en un entorno respetuoso y propicio, exento de violencia, contribuye a la realización de su personalidad y fomenta el desarrollo de ciudadanos sociales y responsables que participan activamente en la comunidad local y en la sociedad en general.

Observación nº 13

Comité de las Naciones Unidas de los Derechos del Niño (1989)

1. INTRODUCCIÓN

A nivel mundial, la eliminación integral de todo tipo de violencia contra la infancia y la adolescencia es aún hoy en día una tarea pendiente en las sociedades y países. España no escapa a esta realidad, aunque

¹ Este trabajo se adscribe al Proyecto de investigación: “Hacia una revisión del principio de solidaridad familiar: análisis de su alcance y límites actuales y futuros”, financiado por PID2019-104226GB-I00/AEI/10.13039/501100011033 del Ministerio de Ciencia e Innovación/Agencia Estatal de Investigación. IP. Rodríguez Guitián, Alma M^a y Benavente Moreda, Pilar. Este trabajo se finaliza el 2 de septiembre de 2022. Esta fecha es la que hay que tener en cuenta en lo que respecta a su contenido.”

es cierto que en muchos otros lugares las situaciones de violencia que experimenta la infancia y la adolescencia pudieran calificarse de mayor intensidad que la existente en nuestro país. Piénsese, a modo de ejemplo, en los casos de trabajo infantil en condiciones extremadamente precarias, la prostitución de niñas y niños como situación implementada –en el sentido de que es *vox populi* su existencia en el país, que también se asocia a aquellos en los que hay un alto índice de turismo sexual entre personas adultas–, la no escolarización y las altas tasas de analfabetismo, etc. Sin embargo, y pese a ser ciertamente así, ello no significa que en la sociedad española no se produzcan a diario situaciones que, sin lugar a dudas, generan entornos violentos para nuestra infancia y adolescencia, algunos de ellos de mucha gravedad, pudiendo destacarse por su enorme trascendencia el que pueden sufrir a través de internet y, en especial, el que pueden generar las mal llamadas, a mi modo de ver, “redes sociales”.²

No cabe duda que la violencia experimentada antes de la madurez plena del ser humano cobra un matiz de muchísima mayor gravedad que cualquier otra, tal y como las investigaciones en la materia ponen de manifiesto, en la medida en la que aún se está en desarrollo y este tipo de situaciones pueden afectar de manera recurrente e, incluso, para siempre.³ De esta manera, puede afirmarse que ningún ser

² Los arts. 45 y 46 de la Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia tratan el tema de la violencia mediante las nuevas tecnologías, lo que revela la importancia que tiene en la actualidad a estos efectos. Y señalo que se les denomina incorrectamente “redes sociales” porque son realmente redes tecnológicas: las redes sociales son las que existen entre las personas que se comunican en persona principalmente: las de toda la vida.

³ La Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia, en su art. 1 apdo. 2 recoge la siguiente definición de violencia que comparto por ser generalista y recoger las principales manifestaciones de la violencia que pueden ejercerse frente a la infancia y la adolescencia: “A los efectos de esta ley, se entiende por violencia toda acción, omisión o trato negligente que priva a las personas menores de edad de sus derechos y bienestar, que amenaza o interfiere su ordenado desarrollo físico, psíquico o social, con independencia de su forma y medio de comisión, incluida la realizada a través de las tecnologías de la información y la comunicación, especialmente la violencia digital. En cualquier

humano debe sufrir violencia a lo largo de su vida, porque toda ella le afectará, sea cual sea, negativamente. Sin embargo, esta afirmación cobra especial importancia y una dimensión diferente si la persona que sufre la violencia es aún menor de edad porque las consecuencias –aún en los casos en que no sea de mucha intensidad– tienen mayor repercusión.

Sentado lo anterior, puede darse un paso más allá y reflexionar sobre la posibilidad de que la persona menor de edad sufra violencia por parte de un familiar. Esta situación genera una vertiente mucho más grave precisamente porque es el entorno familiar en el que el ser humano encuentra un lugar para sentirse seguro y protegido, además de por los importantísimos vínculos afectivos que genera la familia y, en mayor magnitud, quienes conviven diariamente en su ámbito. En este entorno, es posible que la violencia la ejerza un miembro de la familia que conviva o visite regularmente la vivienda familiar (como podría ser, por ejemplo, un hermano frente a otra menor de edad, o el abuelo frente a su nieta, etc.) y, en muchas ocasiones, se vienen a concretar en situaciones gravísimas, tales como sufrir agresiones sexuales, pudiendo llegar a lo más grave de todo que es perder la vida. Todo este escenario se complica aún más porque las personas menores de edad, en muchas ocasiones, no son conscientes de la gravedad de las conductas que sufren precisamente por la confianza que la persona que las lleva a cabo les genera o bien porque aún no han sido formadas para detectar este tipo de intromisiones ilegítimas por contar con poca edad. Todas estas situaciones son reprobables y deben ser perseguidas sin contemplaciones.

caso, se entenderá por violencia el maltrato físico, psicológico o emocional, los castigos físicos, humillantes o denigrantes, el descuido o trato negligente, las amenazas, injurias y calumnias, la explotación, incluyendo la violencia sexual, la corrupción, la pornografía infantil, la prostitución, el acoso escolar, el acoso sexual, el ciberacoso, la violencia de género, la mutilación genital, la trata de seres humanos con cualquier fin, el matrimonio forzado, el matrimonio infantil, el acceso no solicitado a pornografía, la extorsión sexual, la difusión pública de datos privados así como la presencia de cualquier comportamiento violento en su ámbito familiar". V., con carácter general sobre esta Ley, Rosso (2022).

Pero cuando la violencia es ejercida, en cualquiera de sus manifestaciones, por los progenitores –bien por uno solo o bien por ambos– la situación es de las más graves que puedan darse, precisamente por el vínculo tan estrecho que une a hijos e hijas con sus padres y madres. De esta manera, el que la persona a las que en primer lugar el ordenamiento jurídico confiere el deber de velar por los niños y niñas y, por ende, su patria potestad (art. 154 CC)⁴ sea precisamente quien los pone en una situación de vulnerabilidad extrema al ejercer violencia en su contra –cualquiera que sea ésta– es un problema gravísimo por todo lo señalado y, además, porque difícilmente se podrá dar la voz de alarma⁵ a las autoridades competentes para que puedan actuar, además del indudable daño emocional que va a generarles.

⁴ Los derechos y deberes que constituyen la patria potestad se estructuran en tres pilares: un ámbito personal (velar por la descendencia menor de edad, acompañarla, alimentarla, educarla y procurarle una formación integral), un ámbito patrimonial (administración) y un ámbito de representación. El art. 154 CC: “Los hijos e hijas no emancipados están bajo la patria potestad de los progenitores. La patria potestad, como responsabilidad parental, se ejercerá siempre en interés de los hijos e hijas, de acuerdo con su personalidad, y con respeto a sus derechos, su integridad física y mental. Esta función comprende los siguientes deberes y facultades: 1.º Velar por ellos, tenerlos en su compañía, alimentarlos, educarlos y procurarles una formación integral. 2.º Representarlos y administrar sus bienes. 3.º Decidir el lugar de residencia habitual de la persona menor de edad, que solo podrá ser modificado con el consentimiento de ambos progenitores o, en su defecto, por autorización judicial. Si los hijos o hijas tuvieren suficiente madurez deberán ser oídos siempre antes de adoptar decisiones que les afecten sea en procedimiento contencioso o de mutuo acuerdo. En todo caso, se garantizará que puedan ser oídas en condiciones idóneas, en términos que les sean accesibles, comprensibles y adaptados a su edad, madurez y circunstancias, recabando el auxilio de especialistas cuando ello fuera necesario. Los progenitores podrán, en el ejercicio de su función, recabar el auxilio de la autoridad”. V., sobre este artículo el interesante comentario de Yzquierdo (2011), pp. 761-769.

⁵ La Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia ha articulado distintas vías para detectar, lo antes posible, situaciones de violencia que puedan estar sufriendo niñas y niños, por lo que no deja toda la responsabilidad en los padres o las madres. Una muy interesante es la formación en estas temáticas de las personas que habitualmente se relacionan con menores para que puedan dar rápidamente la voz de alarma, destacando la que obligatoriamente debe existir en todos los centros escolares: es el coordinador o

En este trabajo, partiendo de los derechos que amparan a las personas menores de edad con carácter general y, muy en especial, en situaciones como las descritas dada su especial vulnerabilidad, se reflexionará sobre las últimas reformas normativas implementadas en nuestro ordenamiento en esta materia. En especial se plantearán las de varios preceptos del Código Civil que pretenden evitar que, tras la crisis familiar, pueda llegar a ejercerse violencia contra las hijas o hijos menores de edad. Algunas de estas reformas han sido muy cuestionadas jurídicamente –llegando incluso ya al Tribunal Constitucional por considerarse inconstitucionales por diferentes razones–. De la mayoría se han hecho eco los medios de comunicación, con mucha insistencia, por lo que se trata de un tema de máxima actualidad.

2. LA VIOLENCIA VICARIA

Todos los operadores que trabajan día a día en el ámbito de la *violencia de género*⁶ conocen perfectamente que la crisis familiar, ya sea en el marco de un matrimonio o de una pareja de hecho, es un momento crítico pues las estadísticas revelan que es precisamente

coordinadora de bienestar y protección (art. 35). También destacan los deberes de comunicación de situaciones de violencia recogidos en el Título II de la norma.

Por último, ha de destacarse la sensibilización, prevención y detección precoz que recoge la ley, en especial, la prevista en el Capítulo III relacionada con el ámbito familiar (arts. 22 a 25).

⁶ Esta violencia –conforme prevé la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género en su Exposición de Motivos– se dirige sobre las mujeres por el hecho mismo de serlo, por ser consideradas, por sus agresores, carentes de los derechos mínimos de libertad, respeto y capacidad de decisión. Según el Pacto de Estado contra la violencia de género de 2017 (en adelante el Pacto de Estado), la violencia de género es la manifestación más cruel e inhumana de la secular desigualdad existente entre mujeres y hombres que se ha producido a lo largo de toda la historia, en todos los países y culturas con independencia del nivel social, cultural o económico de las personas que la ejercen y la padecen. Disponible en: https://violenciagenero.igualdad.gob.es/pactoEstado/docs/Documento_Refundido_PEVG_2.pdf, consultada: 28 de abril de 2022.

en ese periodo donde la mujer corre el mayor de los riesgos para su propia integridad e incluso su vida. La propia Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia ha señalado el periodo de crisis familiar como uno de los más delicados.⁷ Esa terrible experiencia –que ha conllevado la muerte de muchas mujeres– así como la investigación realizada en este campo, han hecho que en las últimas décadas se hayan implementado políticas públicas que articulan todo un entramado de recursos en el marco del sistema de prevención, detección y protección. En la actualidad, de esos recursos también se benefician los hijos e hijas que, salvo excepciones que indiquen la no procedencia de esta medida por cuestiones muy particulares, acompañan a sus madres a las distintas unidades a los que las trasladan para protegerlas⁸ cuando se trata de situaciones graves. Los niños y las niñas tienen ya –afortunadamente– la condición de víctimas.⁹

⁷ Art. 28. Situación de ruptura familiar.

⁸ El Informe *Una situación habitual: Violencia en las vidas de los niños y los adolescentes*, elaborado por UNICEF en 2017, 1 de cada 4 menores de 5 años (176 millones) viven con una madre que es víctima de violencia de pareja. Disponible en: <https://www.unicef.es/publicacion/violencia-en-las-vidas-de-los-ninos-y-los-adolescentes>, consultada: 19 de junio de 2022.

⁹ Los pfos. 3º y 4º del art. 1 de la Ley 1/2021, de 24 de marzo, de medidas urgentes en materia de protección y asistencia a las víctimas de violencia de género dispone expresamente: “Así, para garantizar la accesibilidad a los servicios públicos, todas las formas de discriminación interseccional se tendrán en cuenta por parte del personal que presta asistencia a las mujeres víctimas y a sus hijos e hijas menores a su cargo, así como en el reparto de recursos y atención a programas por parte de las Administraciones competentes. Además, todos los recursos para la protección y asistencia recogidos en esta Ley se prestarán tanto a las mujeres como a los menores de edad reconocidos como víctimas de violencia de género, en los términos de la disposición final tercera de la Ley Orgánica 8/2015, de 22 de julio, de medidas de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia”.

A modo de ejemplo, puede consultarse la *Guía de Intervención con menores víctimas de violencia de género* del Instituto Canario de Igualdad. Consejería de Presidencia, Justicia e Igualdad del Gobierno de Canarias, 2012. Disponible en: https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/campus/doc/htmls/zona_igualdad/Protocolos/documento02.pdf, consultada: 16 de mayo de 2022.

Es precisamente en este escenario –sobre todo, aunque no es el único– en el que se ha detectado que se produce un tipo de violencia específica que consiste en amenazar, de manera explícita o implícita, con atentar contra la integridad o la vida de otras personas a las que ella quiere y, principalmente, contra sus hijos e hijas menores de edad. Precisamente estas amenazas –de mayor o menor intensidad– que como se ha señalado pueden no dirigirse propiamente contra la mujer (aunque también, claro está), son las que muchas veces frenan la decisión de la mujer de romper la relación, pues la mera posibilidad de que pueda ocurrirles algo a sus seres más queridos le llega a producir auténtico terror. Si finalmente, aún así, decide poner fin a la relación, se puede llegar a encontrar un segundo obstáculo: el que su expareja pueda ejercitar los derechos que prevé la ley para con sus hijos e hijas menores de edad: esto es, intentar la atribución de la custodia en exclusiva, o compartida o bien un régimen de visitas y comunicaciones, para, de esta manera, para poder pasar tiempo juntos y tener así un cierto acceso a la madre, llegando incluso, en ocasiones, a impedir y obstaculizar el buen funcionamiento de la relación con la madre (algo que recientemente se ha denominado ya como “violencia vincular”).

Por todo ello, muchas veces la agresión emocional a la madre perdura a pesar de que ésta diera el paso de poner fin a la relación. Pero lo que es aún peor es que esas amenazas puedan llegar a materializarse y que realmente se ejerza violencia, del tipo que sea, contra los hijos e hijas menores de edad, llegando incluso a matarlos con la principal intención de hacerle daño a la madre. En este sentido, como ya apuntaba, la realidad tristemente refleja que es en estos momentos en los que la vida e integridad –incluida la emocional– de los hijos e hijas más peligran.¹⁰ Esta es la violencia “por sustitución” o “por interpósita persona” que ha sido denominada como *violencia vicaria*, expresión que fue acuñada por la psicóloga Vaccaro (2021).

¹⁰ Porter y López-Angulo (2022).

El propio Convenio del Consejo de Europa sobre prevención y lucha contra la violencia contra la mujer y la violencia doméstica, hecho en Estambul el 11 de mayo de 2011 (Convenio de Estambul) –ratificado por España en 2014– ya recogió en su art. 31 medidas específicas al efecto: “1. Las Partes tomarán las medidas legislativas u otras necesarias para que, en el momento de estipular los derechos de custodia y visita relativos a los hijos, se tengan en cuenta los incidentes de violencia incluidos en el ámbito de aplicación del presente Convenio. 2. Las Partes tomarán las medidas legislativas u otras necesarias para que el ejercicio de ningún derecho de visita o custodia ponga en peligro los derechos y la seguridad de la víctima y de los niños”.

En España, ninguna norma estatal, hasta el momento, ha empleado esta expresión, pero sí aparece en el Pacto de Estado contra la Violencia de Género de 2017¹¹ y también en algunas normas autonómicas. Concretamente el art. 3 de la Ley catalana 5/2008, de 24 de abril, del derecho de las mujeres a erradicar la violencia machista –tras su reforma por la Ley 17/2020, de 22 de diciembre–, recoge *in fine* una definición de la *violencia vicaria* como un tipo de violencia machista y, más específicamente como aquella que “consiste en cualquier tipo de violencia ejercida contra los hijos e hijas con el fin de provocar daño psicológico a la madre”. El apartado 3 del citado precepto añade que “se entiende que las diversas formas de violencia machista son también violencia contra la mujer cuando se ejerzan con la amenaza o la causación de violencia física o psicológica contra su entorno afectivo, especialmente contra los hijos e hijas u otros familiares, con la voluntad de afligir a la mujer”. De manera específica, la Exposición de Motivos del Decreto-ley 26/2021, de 30 de noviembre,

¹¹ Concretamente, la medida 139 del citado Pacto del Estado contra la Violencia de Género consideró adecuado hacer extensivos los apoyos psicosociales y derechos laborales, las prestaciones de la Seguridad Social, así como los derechos económicos recogidos en la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de medidas de protección integral contra la violencia de género, a quien haya padecido violencia vicaria o violencia por interpósita persona.

de modificación del libro segundo del Código civil de Cataluña en relación con la violencia vicaria, señala que "(...) es necesario establecer medidas que los beneficien de una manera efectiva y que permitan la disminución del riesgo o peligro hacia su persona, por medio de resoluciones judiciales que prohíban las estancias con el padre que ejerce la violencia vicaria". Por su parte, Ley 11/2007, de 27 de julio, gallega para la prevención y el tratamiento integral de la violencia de género –tras su reforma por la Ley 14/2021, de 20 de julio–¹², introduce un nuevo párrafo en el art. 1.2 de la citada norma que dispone: "Se incluye dentro del concepto de violencia de género la violencia vicaria, entendida esta como el homicidio, asesinato o cualquier otra forma de violencia ejercida sobre las hijas o hijos de la mujer, así como sobre cualquier otra persona estrechamente unida a ella, con la finalidad de causarle mayor daño psicológico, por parte de quién sea o haya sido su cónyuge o por quien mantuvo con ella una relación análoga de afectividad aun sin convivencia".

Por lo que respecta a la jurisprudencia, ya hay sentencias a nivel autonómico que recogen la expresión, pero también a nivel estatal y europeo. De manera idéntica al enfoque planteado de lo que es la

¹² Su Exposición de Motivos refiere como *violencia vicaria* aquella que se ejerce sobre la mujer con el fin de causarle el mayor y más grave daño psicológico a través de terceras o interpósitas personas y que consigue su grado más elevado de crueldad con el homicidio o asesinato de esas personas (hijos e hijas, madre, padre, pareja actual etc.). Señala además el legislador gallego que cada vez hay más estudios, informes y jurisprudencia en los tribunales que, en aplicación de lo establecido en el artículo 49.2 del Convenio del Consejo de Europa sobre prevención y lucha contra la violencia contra la mujer y la violencia doméstica, hecho en Estambul el 11 de mayo de 2011 (Convenio de Estambul), aplicando en consecuencia la perspectiva de género, reconocen y se pronuncian al respecto de estos casos como una manifestación más de violencia de género, pues los estudios están demostrando que la única finalidad de tales actos es causar el mayor sufrimiento psicológico y en la salud de la mujer que sufre este tipo de violencia vicaria, de forma que reconocer el homicidio, asesinato o cualquier otra forma de violencia ejercida sobre las hijas o hijos de la mujer, así como de cualquier otra persona estrechamente unida a ella, con la intención de causarle el máximo daño y padecimiento, supone afianzar el estatuto de protección integral de víctima de violencia de género.

violencia vicaria, puede citarse la STS 684/2021, Sala 2ª, de 15 de septiembre de 2021 (RJ/2021). Un caso reciente planteado a nivel europeo es el que recoge la STEDH Gran Sala, *Kurt c. Austria*, núm. 62903/15, de 15 de junio de 2021 donde, tras la separación, el padre mató a uno de sus hijos en el colegio, pese a que la madre denunció que tal situación podría llegar a ocurrir al haber sufrido violencia de género.¹³

De lo señalado hasta ahora, surge un primer interrogante: ¿este tipo de violencia sólo la pueden ejercer los hombres o también es posible que se de en el marco de la violencia doméstica y, por ende, puedan también llegar a ejercerla las mujeres? Las normas y resoluciones señaladas se manifiestan en el ámbito estricto de la protección de las mujeres víctimas de violencia machista y no dejan atisbo alguno sobre la respuesta a la que ha de llegarse en la medida en la que únicamente hablan de hombres como agresores. La propia Vaccaro (2021), circunscribe el empleo de la expresión “violencia vicaria” exclusivamente a los casos en los que es el hombre el agresor.

Sin embargo, el legislador estatal, a la hora de reformar el Código Civil, sitúa a la *violencia de género* en el mismo plano que la *violencia doméstica* o *intrafamiliar* (que es la que se produce en la casa y que puede ser ejercida y sufrida por cualquiera de las personas que componen la unidad familiar incluida la mujer)– en lo que a este tipo de violencia se refiere, por lo que para el legislador estatal, el ejercicio de esta modalidad de violencia por sustitución puede realizarlo tanto el padre como la madre.¹⁴

¹³ V., sobre esta sentencia, los interesantes comentarios en García de Murcia (2021), pp. 30-312.

¹⁴ Desgraciadamente la realidad nos revela casos que corroboran esta afirmación. El caso de Jordi, de 11 años de edad, que fue presuntamente asesinado por su padre en el marco de un régimen de visitas, en la localidad de Sueca (Valencia) a principios del año 2022. Disponible en: <https://www.epe.es/es/igualdad/20220404/asesinato-violencia-vicaria-feminicidio-violencia-machista-menores-sueca-13473642>, consultada: 28 de julio de 2022. O el caso de la niña catalana Yaiza, de cuatro años, a la que su madre mató para, según manifestó ella en una carta manuscrita “porque has hecho que me quite la vida, pero vas a llorar la muerte de tu hija. La última palabra la tienes tú. Decide si la entierras o la incineras”. Disponible en: <https://www.clm24.es/>

Por tanto, hay que concluir que nada impide que pueda llegar a darse también en el ámbito de la *violencia doméstica*, si bien los casos revelan una situación de base muy diferente a la de la violencia de género, obviamente, porque aunque ambas son violencias (de género y doméstica), los estudios revelan trascendentales diferencias en las mismas.¹⁵

El objetivo que trasciende a igualar, en los que a este aspecto se refiere, a ambos tipos de violencia es loable: se persigue, con ahínco, el llegar a un nivel de “violencia cero” para los niños y las niñas¹⁶ y, para ello, no se mira el sexo de quien agrede ni porqué lo hace porque es indiferente quien ejerza violencia en su contra: lo importante es que no se dé y que no la sufran ni de manera directa ni “indirecta”.¹⁷

articulo/unknown/violencia-vicaria-yaiza-nina-asesinada-madre-carta-padre-yaiza-aqui-tienes-que-mereces-decide-entierras-incineras/20210620131610322648.html, consultada: 28 de julio de 2022.

El *Informe sobre víctimas mortales de la violencia de género y doméstica en el ámbito de la pareja o expareja*, del año 2019 –elaborado por el Observatorio contra la Violencia Doméstica y de Género y disponible en: <https://www.poderjudicial.es/cgpj/es/Temas/Violencia-domestica-y-de-genero/Actividad-del-Observatorio/Informes-de-violencia-domestica-y-de-genero/Informe-sobre-victimas-mortales-de-la-violencia-de-genero-y-domestica-en-el-ambito-de-la-pareja-o-expareja-en-2019> (fecha de la última consulta: 23 de mayo de 2022)– revela que, entre el año 2013 y el año 2019, murieron en España 36 menores a manos de sus propios padres biológicos o de las parejas o exparejas de sus madres, sin que se señale cuántos los fueron a manos de sus madres o parejas de sus padres. Recoge también el estudio que en España 1.678.959 menores vivían con mujeres que estaban sufriendo violencia machista.

¹⁵ Excede de este trabajo hacer una valoración integral de las diferencias trascendentales que diferencian a la violencia de género y a la violencia doméstica, por lo que se parte de que el lector está formado en estas temáticas. Lógicamente de no estarlo se podrá llegar a disentir de lo que aquí se recoge, si bien, es imprescindible una formación en igualdad con perspectiva de género para poder trabajar en estos temas.

¹⁶ De hecho, la ley ya recoge como indicador de riesgo la exposición de la persona menor de edad a cualquier situación de violencia doméstica o de género (art. 17.2 de la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil).

¹⁷ Ser testigo de la violencia es una forma de abuso psicológico contra el niño o niña con consecuencias potencialmente muy graves en su ajuste psicosocial. V., entre otros muchos, la Resolución 1714 (2010) de la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa sobre niños y niñas testigos de violencia doméstica.

3. EL INTERÉS SUPERIOR DE LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA A VIVIR EN UN ENTORNO LIBRE DE CUALQUIER TIPO DE VIOLENCIA

Este principio ha sido reconocido tanto a nivel internacional como en nuestra normativa nacional y autonómica en el sentido de que deberá atenderse en todo caso, a la hora de adoptar una decisión, a lo que interese más a la persona menor de edad y no a lo que pueda llegar a interesar a cualesquiera otras, incluidos, como no puede ser de otra manera dada la configuración de este principio sus propios progenitores. Entre otras muchas cuestiones, y sobre todo tras la entrada en vigor de las recientes reformas, el principio exige que la vida de la persona menor se desarrolle en un entorno libre de violencia y, por supuesto, esto incluye el entorno familiar.

El propio art. 3.1 de la Convención de los Derechos del Niño de 1989 lo deja claro: “En todas las medidas concernientes a los niños que tomen las instituciones públicas o privadas de bienestar social, los tribunales, las autoridades administrativas o los órganos legislativos, una consideración primordial a que se atenderá será el interés superior del niño”. Como afirma Cillero (2020), desde la ratificación de la Convención existe una absoluta equivalencia entre el contenido del interés superior del niño y los derechos fundamentales del niño reconocidos en el Estado de que se trate. De este modo es posible afirmar que el interés superior del niño es, nada más pero nada menos, que la satisfacción integral de sus derechos.

Nuestra Carta Magna recoge un principio de protección que se deriva del artículo 39.2 y 4 (STC 99/2019, de 18 de julio, F.J. 7º). Este principio se encuentra recogido en el art. 2 de la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil¹⁸ tras su re-

¹⁸ A continuación se transcribe literalmente el contenido del art. 2, por su importancia para este estudio:

“1. Todo menor tiene derecho a que su interés superior sea valorado y considerado como primordial en todas las acciones y decisiones que le conciernan, tanto en el ámbito público como privado. En la aplicación de la presente ley y demás normas que le afecten, así como en las medidas concernientes a los menores que adopten las instituciones, públicas o privadas, los Tribunales, o los órganos legislativos primará el interés superior de los mismos sobre cualquier otro interés legítimo que pudiera concurrir. Las limitaciones a la capacidad de obrar de los menores se interpretarán de forma restrictiva y, en todo caso, siempre en el interés superior del menor.

2. A efectos de la interpretación y aplicación en cada caso del interés superior del menor, se tendrán en cuenta los siguientes criterios generales, sin perjuicio de los establecidos en la legislación específica aplicable, así como de aquellos otros que puedan estimarse adecuados atendiendo a las circunstancias concretas del supuesto: a) La protección del derecho a la vida, supervivencia y desarrollo del menor y la satisfacción de sus necesidades básicas, tanto materiales, físicas y educativas como emocionales y afectivas. b) La consideración de los deseos, sentimientos y opiniones del menor, así como su derecho a participar progresivamente, en función de su edad, madurez, desarrollo y evolución personal, en el proceso de determinación de su interés superior. c) La conveniencia de que su vida y desarrollo tenga lugar en un entorno familiar adecuado y libre de violencia. Se priorizará la permanencia en su familia de origen y se preservará el mantenimiento de sus relaciones familiares, siempre que sea posible y positivo para el menor. En caso de acordarse una medida de protección, se priorizará el acogimiento familiar frente al residencial. Cuando el menor hubiera sido separado de su núcleo familiar, se valorarán las posibilidades y conveniencia de su retorno, teniendo en cuenta la evolución de la familia desde que se adoptó la medida protectora y primando siempre el interés y las necesidades del menor sobre las de la familia. d) La preservación de la identidad, cultura, religión, convicciones, orientación e identidad sexual o idioma del menor, así como la no discriminación del mismo por éstas o cualesquiera otras condiciones, incluida la discapacidad, garantizando el desarrollo armónico de su personalidad.

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

forma por la Ley Orgánica 8/2015, de 22 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia.¹⁹ También se

ser valorados conjuntamente, conforme a los principios de necesidad y proporcionalidad, de forma que la medida que se adopte en el interés superior del menor no restrinja o limite más derechos que los que ampara.

4. En caso de concurrir cualquier otro interés legítimo junto al interés superior del menor deberán priorizarse las medidas que, respondiendo a este interés, respeten también los otros intereses legítimos presentes. En caso de que no puedan respetarse todos los intereses legítimos concurrentes, deberá primar el interés superior del menor sobre cualquier otro interés legítimo que pudiera concurrir. Las decisiones y medidas adoptadas en interés superior del menor deberán valorar en todo caso los derechos fundamentales de otras personas que pudieran verse afectados.

5. Toda medida en el interés superior del menor deberá ser adoptada respetando las debidas garantías del proceso y, en particular: a) Los derechos del menor a ser informado, oído y escuchado, y a participar en el proceso de acuerdo con la normativa vigente. b) La intervención en el proceso de profesionales cualificados o expertos. En caso necesario, estos profesionales han de contar con la formación suficiente para determinar las específicas necesidades de los niños con discapacidad. En las decisiones especialmente relevantes que afecten al menor se contará con el informe colegiado de un grupo técnico y multidisciplinar especializado en los ámbitos adecuados. c) La participación de progenitores, tutores o representantes legales del menor o de un defensor judicial si hubiera conflicto o discrepancia con ellos y del Ministerio Fiscal en el proceso en defensa de sus intereses. d) La adopción de una decisión que incluya en su motivación los criterios utilizados, los elementos aplicados al ponderar los criterios entre sí y con otros intereses presentes y futuros, y las garantías procesales respetadas. e) La existencia de recursos que permitan revisar la decisión adoptada que no haya considerado el interés superior del menor como primordial o en el caso en que el propio desarrollo del menor o cambios significativos en las circunstancias que motivaron dicha decisión hagan necesario revisarla. Los menores gozarán del derecho a la asistencia jurídica gratuita en los casos legalmente previstos”.

¹⁹ El Preámbulo de la LO 8/2015 expone cómo la indeterminación del principio ha conllevado a interpretaciones distintas y no siempre uniformes cuando recoge que: “(...) Por una parte, es un derecho sustantivo en el sentido de que el menor tiene derecho a que, cuando se adopte una medida que le concierna, sus mejores intereses hayan sido evaluados y, en el caso de que haya otros intereses en presencia, se hayan ponderado a la hora de llegar a una solución. Por otra, es un principio general de carácter interpretativo, de manera que si una disposición jurídica puede ser interpretada en más de una forma se debe optar por la interpretación que mejor responda a los intereses del menor. Pero además, en último lugar, este principio es una norma de procedimiento. En estas tres dimensiones, el interés superior del menor tiene una misma finalidad: asegurar el respeto completo y efectivo de todos los derechos del menor, así como su desarrollo integral”.

reformó en ese mismo año, en otras cuestiones, por la Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. El legislador procedió a determinar qué es el interés superior de la persona menor de edad, dejando de ser, por tanto, un concepto jurídico indeterminado –partiendo de la jurisprudencia del Tribunal Supremo de los últimos años así como de los criterios de la Observación general nº 14, de 29 de mayo de 2013, del Comité de Naciones Unidas de Derechos del Niño, sobre el derecho del niño a que su interés superior sea una consideración primordial–.

En su apdo. 4 pfo 2º recoge, además, que “en caso de que no puedan respetarse todos los intereses legítimos concurrentes, deberá primar el interés superior del menor sobre cualquier otro interés legítimo que pudiera concurrir”.

4. LA CRISIS FAMILIAR Y LA ATRIBUCIÓN DE LA CUSTODIA

Como ya tuve ocasión de poner de manifiesto en un trabajo anterior,²⁰ ni qué decir tiene que cuando se acredite en el correspondiente procedimiento judicial que el padre o la madre haya atentado (habiéndolo conseguido o no) contra la integridad física de hijos o hijas menores de edad, no podrá serle concedida la custodia, máxime porque lo que procederá es precisamente todo lo contrario pudiendo llegar a privársele de la patria potestad.²¹ Estos supuestos están fuera de toda duda, ya sea hombre o mujer quien haya realizado esos actos de violencia. Atrás quedaron ya esos posicionamientos que se han mantenido, con distintos matices, a lo largo de los siglos donde los niños y las niñas eran considerados una especie de “cuasipropiedad” de su padre (mucho más que de su madre). Los últimos vestigios normativos llegaron a su fin tras la eliminación de nuestro Código Civil no sólo el castigo sino, en

²⁰ Calzadilla (2021), pp. 193-228.

²¹ V., Castillo (2010); Reyes (2021).

el año 2007, de la facultad de corrección.²² También ha ido cediendo, poco a poco, la idea de que lo que pasa en el entorno familiar es algo que sólo incumbe a quienes lo conforman –aunque este estereotipo aún no ha cambiado del todo en muchos sentidos, sin que tenga nada que ver con el necesario y adecuado planteamiento que ofrece el principio de intervención mínima en los asuntos familiares–.²³

En la actualidad, los niños y las niñas son auténticos sujetos de derecho reconocidos como tales por normas internacionales, europeas y, por supuesto, por nuestro ordenamiento jurídico. En especial hay que recordar la importancia que tiene el respeto a su derecho a ser oídos y escuchados en todos los procedimientos que les conciernen siempre que tengan suficiente madurez.²⁴ Ciertamente, la adquisición paulatina de capacidad volitiva, de raciocinio, implicará un progresivo reconocimiento del ejercicio que pueden llevar a cabo a medida de sus derechos y obligaciones, a medida que crece y se desarrolla.

De esta manera, se han ido promulgando distintas reformas penales y civiles en los últimos años.²⁵ Muchas de ellas traen causa en recomendaciones llevadas a cabo por organismos internacionales –y también nacionales– de distinta entidad.²⁶

²² La DF 1ª de la Ley 54/2007, de 28 de diciembre, de Adopción internacional modificó el art. 154 CC para suprimir la facultad de corrección.

²³ Ravetllat (2015), pp. 3-13.

²⁴ Art. 92. 2 CC: “El Juez, cuando deba adoptar cualquier medida sobre la custodia, el cuidado y la educación de los hijos menores, velará por el cumplimiento de su derecho a ser oídos y emitirá una resolución motivada en el interés superior del menor sobre esta cuestión”.

²⁵ Debe articularse una coherencia perfecta entre los pronunciamientos civiles y penales. Peral (2018), p. 143.

²⁶ El Comité de las Partes del Convenio de Estambul, en sus últimas recomendaciones a España, el 15 de diciembre de 2020 (disponible en: <https://www.coe.int/en/web/istanbul-convention/spain>, consultada: 1 de marzo de 2022), señalaba la necesidad de que España mejorara “(...) the collection of data at all stages of the criminal justice system as well as on divorce and child custody decisions in order to assess how courts ensure the safety of women and children affected by domestic violence in that context (paragraph 63)”.

Son particularmente relevantes las llevadas a cabo en nuestro Código Civil en el marco de la crisis familiar, en especial, en lo que respecta a la patria potestad y a la constitución de un régimen de visitas y de comunicaciones,²⁷ todo ello en el marco de distintos derechos reconocidos con carácter general –incluso internacionalmente–, tanto a las personas menores de edad como a sus progenitores. Concretamente el art. 65 (de las medidas de suspensión de la patria potestad o la custodia de menores) de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género –modificado por la Ley Orgánica 8/2015, de 22 de julio– recoge incluso la suspensión de la patria potestad para preservar la integridad de los menores cuando concorra este tipo

Por su parte, GREVIO (2020), pp. 71-72, tras un concienzudo análisis de distintos datos, instó a las autoridades españolas a que emprendan las medidas necesarias, si es necesario a través de modificaciones legislativas y formación, para, entre otras cuestiones: "a. limitar el margen de discrecionalidad judicial, tanto penal como civil, en aquellas decisiones que tengan que ver con la custodia y los derechos de visita de los culpables de violencia ejercida en el ámbito de la pareja, con respecto a aquellos que están en espera de juicio y en los casos en que se haya reunido pruebas suficientes para confirmar el abuso del niño o la madre; b. actualizar las directrices dirigidas a jueces sobre la implementación de la Ley Orgánica 1/2004 de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género con el objetivo de mejorar la proactividad de los jueces en la identificación y documentación del impacto de presenciar actos de violencia en los menores, incluyendo la búsqueda proactiva de información en los servicios de apoyo a las mujeres, en los lugares de encuentro familiares, en las fuerzas y cuerpos de seguridad, además incluir, si resulta pertinente, a los menores en las órdenes de protección; c. mejorar la coordinación y colaboración entre los tribunales y los servicios que asisten a las mujeres víctimas de la violencia y a sus hijos (servicios especializados para mujeres, servicios sanitarios y de protección social, puntos de encuentro familiar, etc.); d. asegurar que todos los profesionales implicados, en particular los jueces y el personal de los lugares de encuentro y servicios de asistencia familiar, estén capacitados para reconocer que el interés superior del menor peligran cuando presencian actos de violencia contra una madre; (...) Se debe defender la importancia de cualquier información recibida a raíz de esta obligación, para que los tribunales puedan revisar o reconsiderar sus decisiones sobre las visitas, si fuese necesario".

²⁷ Muñoz (2021), pp. 193-219.

de violencia,²⁸ algo lógico ya que la patria potestad no ampara este tipo de conductas de ninguna manera.²⁹ Tampoco, por supuesto, si lo que concurriera fuera violencia doméstica.

Sobre la atribución de la custodia, una vez acaecida la ruptura de la convivencia familiar, el art. 97.6 del Código Civil dispone, tras las últimas reformas, con carácter general que antes de acordar el régimen de guarda y custodia, el Juez deberá recabar informe del Ministerio Fiscal, oír a los menores que tengan suficiente juicio cuando se estime necesario de oficio o a petición del Fiscal, las partes o miembros del Equipo Técnico Judicial, o del propio menor, y valorar las alegaciones de las partes, la prueba practicada, y la relación que los padres mantengan entre sí y con sus hijos para determinar su idoneidad con el régimen de guarda. También, establece el citado precepto –en su apdo. 9– que antes de decidir podrá recabar dictamen de especialistas, debidamente cualificados, relativo a la idoneidad del modo de ejercicio de la patria potestad y del régimen de custodia de las personas menores de edad para asegurar su interés superior.

Específicamente el art. 92.5 del Código Civil se refiere a la constitución de la custodia compartida cuando dispone: “Se acordará el ejercicio compartido de la guarda y custodia de los hijos cuando así lo soliciten los padres en la propuesta de convenio regulador o cuando ambos lleguen a este acuerdo en el transcurso del procedimiento”.³⁰

²⁸ El art. 65 (De las medidas de suspensión de la patria potestad o la custodia de menores) dispone: “El Juez podrá suspender para el inculpado por violencia de género el ejercicio de la patria potestad, guarda y custodia, acogimiento, tutela, curatela o guarda de hecho, respecto de los menores que dependan de él. Si no acordara la suspensión, el Juez deberá pronunciarse en todo caso sobre la forma en la que se ejercerá la patria potestad y, en su caso, la guarda y custodia, el acogimiento, la tutela, la curatela o la guarda de hecho de los menores. Asimismo, adoptará las medidas necesarias para garantizar la seguridad, integridad y recuperación de los menores y de la mujer, y realizará un seguimiento periódico de su evolución.”.

²⁹ Calzadilla (2017), pp. 25-60.

³⁰ Aunque hay que tener en cuenta que el art. 92.8 CC prevé que excepcionalmente, aun cuando no se den los supuestos del apartado cinco de este artículo, el Juez,

Ahora bien, lo que interesa a este trabajo es recoger qué sucede con la atribución de la custodia en los casos en los que, sin haber condena en firme por violencia, hay indicios de que pueda haberla habido o, lo que es aún más delicado, que pueda darse en un futuro. He aquí el *quid* de la cuestión, el tema realmente controvertido, sobre todo, por el difícil encaje que tiene para un sector doctrinal el impedir la relación con los hijos e hijas menores y el derecho a la presunción de inocencia, en la medida en la que el Código Civil ampara los referidos indicios como presupuestos suficientes para que el juez civil no pueda establecer la guarda y custodia conjunta.

Ello se lleva a cabo en el art. 92.7 del Código Civil que establece, de manera imperativa: “No procederá la guarda conjunta³¹ cuando cualquiera de los padres esté incurso en un proceso penal iniciado por intentar atentar contra la vida, la integridad física, la libertad, la integridad moral o la libertad e indemnidad sexual del otro cónyuge o de

a instancia de una de las partes, con informe del Ministerio Fiscal, podrá acordar la guarda y custodia compartida fundamentándola en que solo de esta forma se protege adecuadamente el interés superior del menor. Por tanto, puede instituirse aún en los casos en los que no se haya solicitado, si bien, es jurisprudencia consolidada que debe existir una relación buena y cordial entre los progenitores porque de lo contrario no funcionará en la práctica, como apunta claramente, entre otras muchas, la STS de la Sala de lo Civil (Sección 1ª), de 4 de febrero de 2016 (núm. de recurso de casación 3016-2014): “la custodia compartida conlleva como premisa la necesidad de que entre los padres exista una relación de mutuo respeto en sus relaciones personales que permita la adopción de actitudes y conductas que beneficien al menor, que no perturben su desarrollo emocional y que pese a la ruptura afectiva de los progenitores se mantenga un marco familiar de referencia que sustente un crecimiento armónico de su personalidad”.

³¹ Llama poderosamente la atención que no se recoja expresamente en la ley la atribución de la custodia individual a un progenitor que esté incurso en un proceso penal relacionado con la violencia doméstica o de género, pero sí se recoja la prohibición de otorgar la custodia compartida. *A priori* sería incluso más grave la atribución en exclusiva, si bien considero que con una interpretación sistemática, a *sensu contrario* y a la luz de todas las normas que protegen a la infancia y adolescencia es absolutamente imposible, en estos casos, otorgar la custodia individual, aún cuando el Código Civil no lo haya previsto expresamente. Y ello se debe, precisamente, a que esta posibilidad está vetada al órgano judicial dado el marco legal, como señalaba, actualmente vigente.

los hijos que convivan con ambos. Tampoco procederá cuando el juez advierta, de las alegaciones de las partes y las pruebas practicadas, la existencia de indicios fundados de violencia doméstica o de género. Se apreciará también a estos efectos la existencia de malos tratos a animales, o la amenaza de causarlos, como medio para controlar o victimizar a cualquiera de estas personas”.³²

Contra este precepto se presentó una cuestión de inconstitucionalidad, concretamente la n.º 4701-2020³³ planteada por el Juzgado de Violencia sobre la Mujer núm. 1 de Jerez de la Frontera en relación con el inciso primero del artículo 92.7 del Código civil, en la redacción dada por la Ley 15/2005, de 8 de julio. Esta ha sido recientemente inadmitida, por indebida formulación del juicio de relevancia, por la Sentencia del Tribunal Constitucional 98/2022, de 12 de julio de 2022.³⁴ Es interesante señalar que tanto la Abogacía del Estado como la Fiscal General del Estado solicitaron la desestimación de la cuestión, analizando el fondo, por considerar que no era inconstitucional el precepto.

En otro orden de cosas, hay que destacar que deben ser al menos dos los indicios con los que se cuente, pues la ley emplea la palabra “indicio” en plural. No valdría por tanto, en ningún caso, sólo uno, sino que se precisarían dos o más.

A mi modo de ver, el legislador –aún sin reconocerlo expresamente, porque no emplea la expresión “vicaria”– está estableciendo unas previsiones normativas que permiten atender situaciones de *violencia vicaria*, pero *ex ante*, porque tras la condena y la extinción de la responsabilidad penal (*ex art. 136 CP*), ya sí se podría fijar la guarda y

³² Este inciso fue introducido por el art. 1.3 de la Ley 17/2021, de 15 de diciembre, de modificación del Código Civil, la Ley Hipotecaria y la Ley de Enjuiciamiento Civil, sobre el régimen jurídico de los animales.

³³ BOE N.º. 332, de 22 de diciembre de 2020.

³⁴ BOE N.º. 195, de 15 de agosto de 2022.

custodia compartida, siempre y cuando proceda conforme al interés superior de la persona menor.³⁵

El último inciso del precepto, referido al daño que pueda llegar a hacerse a las mascotas, ha sido uno de los temas más polémicos. La Exposición de Motivos de la Ley 17/2021, de 15 de diciembre, de modificación del Código Civil, la Ley Hipotecaria y la Ley de Enjuiciamiento Civil, sobre el régimen jurídico de los animales, recogió el sentido de la reforma: atendiendo al vínculo existente y la concurrencia entre los malos tratos a animales y la violencia doméstica y de género y el maltrato y abuso sexual infantil, se contemplan limitaciones a la guarda y custodia en casos de antecedentes por maltrato animal ejercido como forma de violencia o maltrato psicológico contra aquellos. Por tanto, no ya solo se prevé la existencia de indicios de violencia contra los hijos o las hijas sino que también, si concurren éstos para con las mascotas, no procederá la guarda y custodia conjunta –y, por ende, por las razones antedichas, la guarda y custodia en exclusiva–.³⁶

³⁵ V. un reciente caso en el que el TS se pronuncia en este sentido en la STS de 28 de marzo de 2022, Sec. 1ª, nº 228/2022 (rec. 1941/2021), donde estableció que “Dado que de acuerdo con el art. 136 del Código Penal procede la cancelación de los antecedentes delictivos a los seis meses, debemos concluir que no es computable la condena como óbice para el establecimiento de la custodia compartida, al no estar incurso el Sr. Celso en una condena penal, por lo que cuando la Audiencia Provincial fijó el sistema de custodia compartida, no infringió el art. 92.7 del CC. A ello debe añadirse que la hoy recurrente se mostró conforme con el amplio régimen de visitas fijado al padre de fines semanas alternos y dos tardes entre semana con pernocta, lo cual evidencia que lo consideraba apto para una convivencia amplia con los hijos”.

³⁶ V., sobre este tema, por todos, Magro Servet (2022) y Vaa (2022).

5. LAS VISITAS Y LAS COMUNICACIONES ANTE INDICIOS DE VIOLENCIA VICARIA

5.1 El régimen de visitas y comunicaciones debe respetar siempre el interés superior de la persona menor de edad

La fijación y el mantenimiento de un régimen de visitas y/o de comunicaciones –de la misma manera que todas las instituciones que se constituyan para con una persona menor de edad– debe tener siempre en cuenta, en primera y última instancia, la protección del interés superior del niño o la niña, constituyendo además un auténtico derecho, tal y como recoge el primer inciso del art. 160 CC en su primer apartado: “Los hijos menores tienen derecho a relacionarse con sus progenitores aunque éstos no ejerzan la patria potestad, salvo que se disponga otra cosa por resolución judicial o por la Entidad Pública en los casos establecidos en el artículo 161”.

Ya he tenido ocasión de exponer³⁷ que la esencia misma del derecho no es otra que el dar cumplimiento al que tiene la persona menor de edad de relacionarse y convivir con sus progenitores y con aquellas a las que está vinculado jurídica y/o familiarmente, facilitando de esta manera su desarrollo integral. Es, por tanto, el beneficio del menor de edad (*favor filii*, V. SSTs de 21 de julio de 1993 y la de 17 de julio de 1995, entre otras muchas), la razón de la existencia del mismo, por lo que, de no mediar un interés claro, deberá procederse a su denegación. No obstante, sin dejar de ser esto cierto, también es incuestionable que paralelamente existe en la persona titular del derecho de visita, un auténtico derecho.³⁸

³⁷ Calzadilla (2011), pp. 571-578. Un sector doctrinal llega a considerar, incluso, como un verdadero derecho de la personalidad al entender que deriva del mismísimo Derecho natural.

³⁸ Desde esta perspectiva, se entiende que la doctrina haya venido configurando este derecho como un derecho-deber (derecho para el titular que lo ejerce, que tiene el deber de ejercerlo porque hay alguien que tiene derecho a ello: el menor de edad). Se

En este sentido se pronuncia el art. 9.3 de la Convención de los Derechos del Niño de 1989 cuando prevé: “Los Estados Parte respetarán el derecho del niño que esté separado de uno o de ambos padres a mantener relaciones personales y contacto directo con ambos padres de modo regular, salvo si ello es contrario al interés superior del niño”. Por su parte, el art. 14 de la Carta Europea de los derechos del niño (aprobada por el Parlamento Europeo en Resolución de 18 de julio de 1992) hace depender la existencia del derecho a que las visitas interesen realmente a la persona menor: “En caso de separación de hecho, separación legal, divorcio de los padres o nulidad del matrimonio, el niño tiene derecho a mantener contacto directo y permanente con los dos padres, ambos con las mismas obligaciones, incluso si alguno de ellos viviese en otro país, salvo si el órgano competente de cada Estado miembro lo declarase incompatible con la salvaguardia de los intereses del niño”. Por su parte, el art. 24.3 de la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea de 2000 recoge: “Todo niño tiene derecho a mantener de forma periódica relaciones personales y contactos directos con su padre y con su madre, salvo si ello es contrario a sus intereses”.³⁹

En cualquier caso ambas posiciones (el derecho de los hijos e hijas a relacionarse con sus progenitores y el derecho de ambos progenitores a relacionarse con su descendencia menor de edad) no son contradictorias ni antagónicas entre sí, más bien al contrario: son las dos caras de una misma moneda que se complementan y encajan a la perfección, eso sí, cuando no hay atisbo alguno de violencia. Ahora bien, como se ha recalcado, el derecho de las hijas e hijos se enmarca siempre, por imperativo legal en el respeto a la protección de su

trata por tanto de un derecho, que por su propia naturaleza, no puede ser renunciado de forma irrevocable, ni objeto de transacción, dado el carácter de orden público de las normas familiares: en la relación paterno-filial, coexisten elementos de carácter afectivo y naturaleza personal (como la obligación de velar por los hijos y educarlos), que implica una relación directa y personal entre unos y otros. Rivero (2000).

³⁹ Los subrayados son nuestros.

interés superior, por lo que en ningún caso puede argumentarse el dar cumplimiento al del progenitor o familiar sin tener en cuenta el referido interés: sólo cuando efectivamente las visitas constituyan un verdadero beneficio para el menor, éstas podrán ser concedidas.⁴⁰ Única y exclusivamente en ese supuesto.

5.1 Régimen de visitas y comunicaciones en situaciones de posible violencia: el art. 94 del Código Civil

En el ámbito de la violencia de género, el art. 66 (de la medida de suspensión del régimen de visitas, estancia, relación o comunicación con los menores) de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género –modificado por la Ley Orgánica 8/2015, de 22 de julio– refiere la suspensión del régimen de visitas para preservar la integridad, en el sentido más amplio de la expresión, de los niños y las niñas.⁴¹

Por su parte, el art. 94 del Código Civil –reformado por el art. 2 de la Ley 8/2021, de 2 de junio, por la que se reforma la legislación civil y procesal para el apoyo a las personas con discapacidad en el ejercicio de su capacidad jurídica – establece con carácter general, mediante el empleo de imperativos⁴² y tanto para los casos en los que se esté incurrido en un procedimiento penal como cuando haya indicios de que pueda haber violencia doméstica o violencia de género, la impo-

⁴⁰ V., entre otras, la STS 16 julio 2004 (RJ 2004\4382).

⁴¹ El art. 66 (De la medida de suspensión del régimen de visitas, estancia, relación o comunicación con los menores) prevé: “El Juez podrá ordenar la suspensión del régimen de visitas, estancia, relación o comunicación del inculpado por violencia de género respecto de los menores que dependan de él. Si no acordara la suspensión, el Juez deberá pronunciarse en todo caso sobre la forma en que se ejercerá el régimen de estancia, relación o comunicación del inculpado por violencia de género respecto de los menores que dependan del mismo. Asimismo, adoptará las medidas necesarias para garantizar la seguridad, integridad y recuperación de los menores y de la mujer, y realizará un seguimiento periódico de su evolución”.

⁴² Por ello, ya se han calificado a estas normas como de auténticos “automatismos” pues limitan considerablemente la discrecionalidad al órgano judicial.

sibilidad de que el juez civil (y, por ende, en un procedimiento civil) fije un régimen de visitas.⁴³ Literalmente dispone: “La autoridad judicial determinará el tiempo, modo y lugar en que el progenitor que no tenga consigo a los hijos menores podrá ejercitar el derecho de visitarlos, comunicar con ellos y tenerlos en su compañía. (...) La autoridad judicial adoptará la resolución prevista en los párrafos anteriores, previa audiencia del hijo y del Ministerio Fiscal. Así mismo, la autoridad judicial podrá limitar o suspender los derechos previstos en los párrafos anteriores si se dieran circunstancias relevantes que así lo aconsejen o se incumplieran grave o reiteradamente los deberes impuestos por la resolución judicial. No procederá el establecimiento de un régimen de visita o estancia, y si existiera se suspenderá, respecto del progenitor que esté incurso en un proceso penal iniciado por atentar contra la vida, la integridad física, la libertad, la integridad moral o la libertad e indemnidad sexual del otro cónyuge o sus hijos. Tampoco procederá cuando la autoridad judicial advierta, de las alegaciones de las partes y las pruebas practicadas, la existencia de indicios fundados de violencia doméstica o de género. No obstante, la autoridad judicial podrá establecer un régimen de visita, comunicación o estancia en resolución motivada en el interés superior del menor (...) y previa evaluación de la situación de la relación paterno-filial. No procederá en ningún caso el establecimiento de un régimen de visitas respecto del progenitor en situación de prisión, provisional o por sentencia firme, acordada en procedimiento penal por los delitos previstos en el párrafo anterior. (...) La autoridad judicial resolverá teniendo siempre presente el interés del menor o la voluntad, deseos y preferencias del mayor con discapacidad”.

⁴³ Por su parte, el art. 544 *ter* de la Ley de Enjuiciamiento Criminal –reformado a su vez por la LO 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia–, establece que el juez penal ha de llevar a cabo una valoración cumulativa de criterios apegados a la adopción de la orden de protección y a los presupuestos de la misma, reclamando además la existencia de indicios fundados de que los niños y las niñas han presenciado, sufrido o convivido con la situación de violencia determinante de la orden de protección.

Por tanto, cuando se está incurrido en un procedimiento penal o bien el juez civil tiene indicios de que pueden haberse cometido los ilícitos penales que relaciona el artículo 94, el órgano judicial no podrá establecer en ningún caso el régimen de visitas.

El legislador ha predeterminado *ope legis* qué es el interés superior en estos casos: no estar con nadie, ni siquiera con uno de sus progenitores, si se “sospecha” que esa persona ha podido ejercer violencia contra el niño o la niña o, incluso, que pueda llegar a ejercerla en un futuro. Esta sería, expuesta de manera muy resumida, la regla general para todos los casos, aunque la ley recoge también una importante excepción mediante la que el juez puede motivadamente argumentar que el interés de ese niño o niña es otro y, por tanto, le faculta para que aún mediando esos indicios, establezca el régimen de visitas –una vez se haya realizado una evaluación de la situación familiar–.⁴⁴ De esta manera, estará motivando la procedencia del establecimiento del régimen –para muchos, estará motivando la concesión de un derecho⁴⁵ algo que jurídicamente, como era de esperar, ha hecho saltar todas las alarmas–. Sin embargo, considero que ninguna sorpresa debería causarnos si se tiene siempre presente que la existencia de dicho derecho queda supeditado a que al niño o la niña le convenga la relación y, por ende, el establecimiento de las visitas y las comunicaciones. Dicho con otras palabras, a mi juicio, el eje vertebrador de todo este sistema cuenta con una premisa inicial que hace depender absolutamente la constitución de todo el régimen y, esta es, precisamente, que a la persona menor le interesen las visitas y las comunicaciones.⁴⁶

⁴⁴ No podrá, empero, cuando se esté en situación de prisión, provisional o por sentencia firme, acordada en procedimiento penal por los delitos referidos, dado que el legislador ha utilizado la expresión “en ningún caso”.

⁴⁵ Es interesante reflexionar sobre cómo operará esta excepción en la práctica en el sentido de si no se convertirá en la norma general, es decir, que los órganos judiciales la utilicen muy frecuentemente, por lo que, de ser así, nada habrá cambiado realmente.

⁴⁶ V., Macías (2006), pp. 615-618; Magro (2021), pp. 46-47.

La pregunta que ha de plantearse es la siguiente: ¿interesa al niño, niña o adolescente con alguien de quien hay indicios⁴⁷ de que ha ejercido violencia contra ella o bien que puede llegar a ejercerla en un futuro? Estoy convencida de que si este interrogante se le plantea a cualquier madre o padre la respuesta sería rotunda: no, en ningún caso. Nadie quiere ni por asomo exponer a su hijo o hija a estar con una persona de la que hay indicios de que puede llegar a ser violenta. Lo mismo respondería, con seguridad del 100% cualquier experto o experta en la materia.

Ahora bien, la cuestión es que no se trata de “cualquier persona” sino que es una de las centrales en la vida del niño o la niña: uno de sus progenitores a quien además ampara a su vez un derecho paralelo a relacionarse con su descendencia menor de edad además del derecho a la presunción de inocencia (art. 24 CE). A ello hay que sumar que el escenario en el que suele plantearse este debate es el de la crisis familiar, estando las partes enfrentadas. Éste es, y no otro, el eje del problema que se plantea día a día en cualquier juzgado o tribunal que tiene que pronunciarse sobre este tipo de medidas. ¿Es acorde a derecho que unos “simples” indicios puedan impedir la relación entre un progenitor y su descendencia menor de edad? ¿Y el derecho a la presunción de inocencia? ¿Es constitucional la reforma? ¿Qué criterios utilizará, partiendo de lo previsto en la normativa aplicable, el órgano judicial competente en cada caso para valorar si procede o no la constitución de un régimen de visitas y comunicaciones a la vista de que cuenta con tal posibilidad recogida en la excepción legalmente prevista?⁴⁸

Para contestar a estos interrogantes es interesante traer a colación algunas normas, resoluciones e informes que se pronuncian específicamente sobre este asunto. La Exposición de Motivos del Decreto-ley 26/2021, de 30 de noviembre, de modificación del libro segundo del

⁴⁷ Y no valdría sólo uno, sino siempre dos o más al emplearse el término en plural.

⁴⁸ V., sobre este tema, el trabajo de Picontó (2018), pp. 121-156.

Código civil de Cataluña en relación con la violencia vicaria – en la que el legislador catalán se manifiesta con claridad abrumadora al afirmar con rotundidad, entre otras cuestiones– que: “(...) la aplicación que hacen los tribunales de la regulación vigente a menudo prioriza que las relaciones personales entre los progenitores y los hijos e hijas no se rompan. El modelo del que parten es que, con fundamento en el principio del mejor interés de la persona menor, hay que mantener las relaciones personales con el padre incluso en los casos de violencia machista. Este es un criterio basado en estereotipos, como ha señalado el Comité CEDAW en su decisión sobre el caso *González Carreño v. España*, que considera la bondad del vínculo filial prescindiendo de valorar la adecuación de la persona para cumplir sus responsabilidades parentales, que elude su conducta violenta, psicológicamente y físicamente, hacia la madre y no tiene en cuenta su comportamiento, lo que no se puede admitir en ningún caso y, en especial, en los supuestos de violencia machista”.

Precisamente el Dictamen del Comité de la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer de 1979 (CEDAW)⁴⁹ (en adelante el Comité), adoptado en su 58º período de sesiones (30 de junio a 18 de julio de 2014 - Comunicación 47/2012)–, a raíz del caso de Ángela González Carreño,⁵⁰ sostuvo que, los órganos judiciales españoles actuaron con una concepción estereotipada del derecho de visita basado en la igualdad formal confiriendo ventajas al padre a pesar de su conducta abusiva,

⁴⁹ La Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW) es un tratado internacional adoptado en 1979 por la Asamblea General de las Naciones Unidas. En esta materia, también fue muy importante a nivel internacional la aprobación en 1993 de la Declaración de Naciones Unidas sobre la violencia contra las mujeres (por medio de su resolución 48/104, de 20 de diciembre de 1993).

⁵⁰ Ángela González Carreño denunció a España precisamente porque en su momento se constituyó un régimen de visitas sin supervisión sobre su hija menor de edad a la que el padre, cuando se encontraba disfrutando de dichas visitas, mató para posteriormente suicidarse. V. sobre este caso, entre otros muchos, Lousada (2015), pp. 6-15.

afirmando que "(...) en asuntos relativos a la custodia de los hijos y los derechos de visita el interés superior del niño debe ser una consideración esencial, y que cuando las autoridades nacionales adoptan decisiones al respecto deben tomar en cuenta la existencia de un contexto de violencia doméstica".⁵¹

En un sentido prácticamente idéntico se ha manifestado recientemente el Informe *The impact of intimate partner violence and custody rights on women and children*, aprobado en octubre de 2021⁵² por el Parlamento Europeo que concluye que las disputas por la custodia de los hijos e hijas constituyen una forma de violencia cuando un progenitor violento las utiliza para seguir dañando a sus víctimas: "(...) tanto la protección de las mujeres y los niños frente a la violencia como el interés superior del menor deben prevalecer siempre frente a otras consideraciones a la hora de regular la custodia y los derechos de visita".

En España, el informe de Save the Children (2011), p. 62-63, afirma que: "La violencia de género no resulta un factor determinante en las

⁵¹ Su apartado 9.4 recoge, además, lo siguiente: "El Comité observa que durante el tiempo en que se aplicó el régimen de visitas establecido judicialmente tanto las autoridades judiciales como los servicios sociales y los expertos psicólogos tuvieron como principal objetivo normalizar las relaciones entre padre e hija, a pesar de las reservas emitidas por estos dos servicios sobre el comportamiento de F.R.C. Las decisiones pertinentes no traslucen un interés por parte de esas autoridades de evaluar en todos sus aspectos los beneficios o perjuicios para la menor del régimen impuesto. También se observa que la decisión mediante la cual se pasó a un régimen de visitas no vigiladas fue adoptada sin previa audición de la autora y su hija, y que el continuo impago por parte de F.R.C. de la pensión de alimentos no fue tenido en consideración en este marco. Todos estos elementos reflejan un patrón de actuación que obedece a una concepción estereotipada del derecho de visita basado en la igualdad formal que, en el presente caso, otorgó claras ventajas al padre a pesar de su conducta abusiva y minimizó la situación de madre e hija como víctimas de violencia, colocándoles en una situación de vulnerabilidad. A este respecto, el Comité recuerda que, en asuntos relativos a la custodia de los hijos y los derechos de visita, el interés superior del niño debe ser una consideración esencial, y que cuando las autoridades nacionales adoptan decisiones al respecto deben tomar en cuenta la existencia de un contexto de violencia doméstica".

⁵² Disponible en: https://oeil.secure.europarl.europa.eu/oeil/popups/printficheglobal.pdf?id=708754&l=en,_consultada: 26 de mayo de 2022.

sentencias de los juzgados de instancia sobre régimen de visitas. La violencia de género no resulta determinante en la concesión o denegación de régimen ordinario con entregas y recogidas en el domicilio familiar. Si bien el régimen ordinario con Punto de Encuentro se decreta el doble en los JVM que en los JF, este régimen no llega al 11%, mientras el ordinario con entrega a domicilio se decide en el 25,53% de las sentencias de instancia de los JVM. Tampoco existen diferencias respecto a la decisión de suspender el régimen de visitas, medida que incluso se decide en un porcentaje ligeramente mayor en los JF: en la decisión de suspender el régimen de visitas tienen más peso las adicciones y conductas desordenadas del padre que la violencia género, salvo que se trate de agresiones directamente cometidas contra los hijos e hijas”.

Se deduce, de todo lo expuesto, que de lo que se trata en primer lugar (siempre en primer lugar) es evitar a toda costa que la infancia y la adolescencia menor de edad sufra violencia. Y esto es precisamente lo que ha tratado de hacer la reforma.

Es interesante señalar, por otro lado, que tanto del art. 92.7 CC (guarda y custodia compartida), que ya se comentó, como del art. 94.4 CC se ha planteado formalmente su inconstitucionalidad. Concretamente se presentó la cuestión de inconstitucionalidad contra el art. 94.4 CC por la Magistrada del Juzgado de Primera Instancia nº 7 de Móstoles, en lo que respecta a la posible vulneración de la presunción de inocencia que ampara a todas las personas, planteándose que se han podido vulnerar los art. 10.1, 14, 24.2, 39.2 y 81.1 de la CE.⁵³ Asimismo el grupo parlamentario VOX presentó un recurso de inconstitucionalidad. Sobre esta cuestión y este recurso el Tribunal Constitucional aún no se ha pronunciado si bien los medios de comunicación se han hecho eco de que no serán estimadas.

⁵³ V., en sentido similar, si bien sobre el art. 92.7 CC, Ureña (2016), pp. 9-10.

Desde luego, el equilibrio entre las dos posiciones es delicado y difícil de armonizar en la situación planteada: el que haya indicios de que se pueda llegar a ejercer violencia contra el hijo o la hija en el contexto del régimen de visitas sin supervisión (es decir, fuera del marco de los puntos de encuentro familiar). Por un lado, se encuentra la posición del progenitor no custodio titular del que se puede llegar a cuestionar el mantenimiento de la patria potestad o, en su caso, si procede fijar a su favor un régimen de visitas y comunicaciones y, por otro, el principio de protección del interés superior de la persona menor de edad a vivir en un entorno libre de todo tipo de violencia frente a cualesquiera otros con los que concurra.

Considero que el hecho de que se recoja una excepción a esa regla general (que puede utilizar el órgano judicial y conceder las visitas) impide que se hable de automatismos sin más. Por ello, ha de partirse –tal y como yo propongo y considero– de que la efectividad práctica del derecho de los progenitores a relacionarse con sus hijos e hijas se encuentra condicionado a que previamente se constate que dicha relación interesa a los y las menores. De esta manera, la reforma no ha de ser considerada inconstitucional porque pone en el centro del sistema la protección jurídica del interés superior de la infancia y la adolescencia menor de edad a estar en un entorno libre de violencia, además de que el órgano judicial podrá valorar dichos indicios y, aún concurriendo, de no considerarlos de entidad en atención a las circunstancias del caso concreto, puede llegar a constituir el régimen. No ha de valorarse la situación desde la óptica del padre o la madre, sino desde el punto de vista del interés de los hijos e hijas menores de edad a quienes, en ningún caso, interesa estar en un entorno de posible violencia, sea cual sea –y no hay que olvidar que, como ya se apuntó, la que pueden llevar a cabo los y las progenitoras es de la más grave para la persona menor–.

Por último considero que hay una herramienta muy importante a la que no se le ha reconocido el importante papel que puede llegar a desempeñar en este ámbito: los Puntos de Encuentro Familiar.

Habría que reforzarlos –ya que no existen en todo el territorio y, en muchos casos están infradotados– para poder acudir a ellos y fijar regímenes de visitas con supervisión para los casos dudosos o leves (nunca los graves, porque en estos supuestos, no puede constituirse las visitas ni las comunicaciones).⁵⁴

CONCLUSIONES

De todo lo expuesto pueden extraerse, sucintamente, las siguiente conclusiones.

Primera. Las reformas han venido propiciadas por distintas normas, resoluciones y dictámenes a nivel internacional y europeo que han venido instando a España a impulsar medidas que impidan la concesión de guardas y custodias así como de visitas y comunicaciones en situaciones en las que los niños y las niñas pueden llegar a sufrir violencia. Todo ello refuerza la necesidad de utilizar la perspectiva de los derechos de la infancia y la adolescencia de una manera muy particular cuando es posible que se hayan dado o que puedan llegar a darse situaciones de violencia, dadas las gravísimas consecuencias que a esas edades tan tempranas genera la violencia, algo que se ve aún aumentado si quien la ejerce es precisamente uno de

⁵⁴ Grevio (2020), pp. 71-72, ya consideró adecuado reforzar los puntos de encuentro familiar como una herramienta importantísima para evitar la violencia vicaria. Concretamente propuso "(...) mejorar la financiación y los niveles de dotación de personal de los lugares de encuentro familiar a fin de que puedan realizar intervenciones de calidad que tengan como objetivo acompañar a las familias monoparentales ante las secuelas del abuso, lo que debe comportar la documentación de pruebas de abuso o los efectos nocivos de las visitas (supervisadas) al padre agresor; f. garantizar que todos los lugares de encuentro familiar funcionen en base a principios y valores que estén alineados con una perspectiva de género de la violencia contra la mujer, con los principios del Convenio de Estambul, y con valores que apoyen el empoderamiento de la mujer, y que su trabajo sea supervisado por las autoridades autonómicas, apoyándose preferiblemente en entidades independientes; (...) g. asegurar que los lugares de encuentro familiar tengan la obligación general de informar a los tribunales de los casos en que existe algún riesgo de abuso a un menor".

los progenitores. No se trata sólo, por tanto, de evitar la muerte del hijo o la hija menor de edad, que por supuesto es el objetivo prioritario, sino que se va más allá: se pretende conseguir un riesgo cero de que tras la crisis familiar se pueda sufrir violencia, aún sea aquella de “baja intensidad” por llamarla de alguna manera.

Segunda. Todas las reformas experimentadas en el Código civil en los últimos años en lo que se refiere a la guarda y custodia así como en el régimen de visitas y comunicaciones se refieren a la violencia de género y la violencia doméstica en un plano de igualdad –a excepción, claro está, de las específicamente recogidas para la violencia de género en normas especiales–. Ello pone de manifiesto que para el legislador, lo importante y trascendente –como no podía ser de otra manera– es que las hijas y los hijos, tras la crisis familiar, estén a salvo de la violencia, sea hombre o mujer el progenitor que puede llegar a ejercerla. De esta manera, si se sostiene que con las reformas del art. 92.7 y 94.4 del Código Civil se pretende evitar la violencia vicaria, ha de concluirse que para el legislador puede ser ejercida tanto por hombres como por mujeres al referirse a ambas sin distinción.

Tercera. La protección del interés superior de niñas, niños y adolescentes –principio reconocido a nivel internacional– ha de ser el eje vertebrador de todo el sistema de constitución y mantenimiento de la guarda y custodia –ya sea individual o compartida– así como del régimen de visitas y comunicaciones, pues este no puede ubicarse, en ningún caso, en la madre o el padre sino en el interés de sus hijos e hijas a quienes, en ningún caso, interesa estar en un entorno de violencia, sea cual sea.

Por tanto, aunque tanto los hijos y las hijas como sus progenitores, tienen derecho a relacionarse entre sí, el mismo sólo podrá materializarse si realmente es beneficioso en cada caso y momento concreto. Ésta es precisamente la base de la que parten las normas civiles reformadas y, precisamente por ello, a mi modo de ver, no hay vulneración de la presunción de inocencia porque si no interesa a la descendencia menor de edad –y, desde luego no interesará si hay indicios (dos

o más) de que puede haber violencia-, no se dan los presupuestos para poder ejercitar el derecho. Además, no existen verdaderos automatismos en los preceptos en la medida en la que hay un margen para que el órgano judicial, si lo motiva en que interesa a la persona menor, puede llevar a cabo la constitución del régimen pese a la concurrencia de los referidos indicios.

Cuarta. La normativa civil estudiada en este trabajo trata de impedir, entre otras, la *violencia vicaria* de distintas maneras para poder dar así respuesta a situaciones de niños y niñas que, en la práctica, podían continuar estando con el progenitor –padre o madre– del que había dos o más indicios de llegar a ejercer violencia contra ellos. Ello se plantea, por un lado y de forma más general, estableciendo como un indicador de riesgo el que la exposición de la persona menor de edad a cualquier situación de violencia doméstica o de género (art. 17.2 de la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil); por otro lado, mediante lo previsto en los arts. 92.7 (atribución de la guarda y custodia) y art. 94.4 (establecimiento de un régimen de visitas y comunicaciones), ambos del Código Civil.

BIBLIOGRAFÍA

- CALZADILLA MEDINA, M.A. (2011).“Comentario al art. 94 del Código Civil”, *Código civil comentado*, Vol. I, Orduña Moreno, Cañizares Laso, Valpuesta Fernández y de Pablo Contreras (Dirs.), Cívitas-Thomson-Reuters, Cizur Menor, pp. 571-578.
- CALZADILLA MEDINA, M.A. (2017). “Lo que la patria potestad no ampara”, *Revista Aranzadi de Derecho de Familia*, (74), 25-60.
- CALZADILLA MEDINA, M.A. (2021). “La constitución de un régimen de visitas y de comunicación en el caso de violencia la reforma del artículo 94 del Código Civil por la Ley 8/2021 de 2 de junio”, en *Estudios jurídicos sobre la eliminación de la violencia ejercida contra la infancia y la adolescencia*, Calzadilla Medina, M.A. (Dir.), HERNÁNDEZ LÓPEZ, C. (Coord.), Aranzadi, Pamplona, pp. 193-228.

- CASTILLO MARTÍNEZ, C.C. (2010). *La privación de la patria potestad. Criterios legales, doctrinales y judiciales*, 2ª ed., La Ley, Madrid.
- CILLERO BRUÑOL, M. (2022). "El interés superior del niño en el marco de la Convención Internacional sobre los derechos del niño". http://www.iin.oea.org/cursos_a_distancia/el_interes_superior.pdf, consultada: 2 de junio.
- CONGRESO DE LOS DIPUTADOS, (2022). *Informe de la Subcomisión creada en el seno de la Comisión de Igualdad para un Pacto de Estado en materia de Violencia de Género* (Nº Expte. 154/2), 2016, https://violenciagenero.igualdad.gob.es/pactoEstado/docs/PactodeEstado_Congreso.pdf, consultada: 20 de junio.
- CORTES GENERALES, *Pacto de Estado contra la violencia de género*, 2017, <https://violenciagenero.igualdad.gob.es/pactoEstado/> (Consultada: 29 de julio de 2022).
- DE LA IGLESIA MONJE, M.I. (2022). "La prevalencia del interés superior del menor en el otorgamiento de la custodia compartida aun tras la sentencia firme recaída sobre el progenitor por actos de violencia familiar o machista", *Revista Crítica de Derecho Inmobiliario*, Año nº 98(789) 421-439.
- GARCÍA DE MURCIA, M. (2022). "Hacia la protección de las víctimas de violencia de género desde una perspectiva de derechos de infancia", *IgualdadES*, Año nº 4(6) 299-320. <https://doi.org/10.18042/cepc/IgdES.6.10>
- GREVIO, Grupo de Grupo de Expertas en la Lucha contra la Violencia contra la Mujer y la Violencia Doméstica, *Primer informe de evaluación de GREVIO sobre las medidas legislativas y de otra índole que dan efecto a las disposiciones del Convenio del Consejo de Europa sobre prevención y lucha contra la violencia contra las mujeres y la violencia doméstica (Convenio de Estambul) España*, 2020, <https://violenciagenero.igualdad.gob.es/marcoInternacional/informes-GREVIO/docs/InformeGrevioEspana.pdf> (Consultada: 16 de julio de 2022).

- INSTITUTO CANARIO DE IGUALDAD, CONSEJERÍA DE PRESIDENCIA, JUSTICIA E IGUALDAD DEL GOBIERNO DE CANARIAS, *Guía de Intervención con menores víctimas de violencia de género*, 2012, https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/campus/doc/htmls/zona_igualdad/Protocolos/documento02.pdf (Consultada: 16 de mayo de 2022).
- LOUSADA AROCHENA, F. (2015). "Caso González Carreño contra España", *Aequalitas: Revista jurídica de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres*, (37), 6-15.
- MACÍAS CASTILLO, A. (2006). "Régimen de visitas de un padre condeñado por maltrato", *Actualidad civil*, (5), 615-618.
- MAGRO SERVET, V. (2021). "La suspensión, o no adopción, del régimen de visitas y la ley de protección de la infancia", *OTROSÍ: Revista del Colegio de Abogados de Madrid*, (9), pp. 46-47.
- MAGRO SERVET, V. (2022). "El maltrato a los animales en el contexto de la violencia de género a raíz de la Ley 17/2021 de 15 de diciembre", *Diario La Ley*, N.º. 10000.
- MUÑOZ RODRIGO, Gonzalo, (2021). "El régimen de visitas, comunicación y estancia", *Las crisis familiares: Tratado práctico interdisciplinar*, Chaparro Matamoros, Pedro y Muñoz Rodrigo, Gonzalo (Coords.); de VERDA y BEAMONTE, José Ramón (Dir.), Tirant lo Blanch, Valencia, pp. 193-219.
- ORTEGA CALDERÓN, J.L. (2021). "La suspensión del régimen de visitas, comunicaciones y estancias al amparo del artículo 94 Código Civil tras la reforma por Ley 8/21 de 2 de junio", *Diario La Ley*, N.º 9892, Sección Tribuna, 15 de julio.
- PARLAMENTO EUROPEO, Informe *The impact of intimate partner violence and custody rights on women and children*, 2021, <https://oeil.secure.europarl.europa.eu/oeil/popups/printficheglobal.pdf?id=708754&l=en> (Consultada: 26 de mayo de 2022).

- PERAL LÓPEZ, M.C. (2018). *Madres maltratadas: violencia vicaria sobre hijas e hijos*, Colección Atenea, Umaeditorial, Universidad de Málaga.
- PICONTÓ NOVALES, M.T. (2018). "Los derechos de las víctimas de violencia de género: las relaciones de los agresores con sus hijos", *Derechos y libertades: Revista de Filosofía del Derecho y derechos humanos*, (39), 121-156.
- PORTER, B. y LÓPEZ-ANGULO, Y. (2022). "Violencia vicaria en el contexto de la violencia de género: un estudio descriptivo en Iberoamérica", *CienciAmérica: Revista de divulgación científica de la Universidad Tecnológica Indoamérica*, Vol. 11, Nº. 1, 2022 (Ejemplar dedicado a: CienciAmérica, enero-junio, pp. 11-42. <https://doi.org/10.33210/ca.v11i1.381>
- RAVETLLAT BALLESTÉ, I. (2015). "El modelo constitucional de protección a la familia y a la infancia: el principio de mínima intervención en los asuntos familiares en el sistema normativo español (artículo 39 CE)", *La Ley Derecho de Familia: Revista jurídica sobre familia y menores*, (5), 3-13.
- REYES CANO, P. (2021). "La patria potestad a examen ante la violencia de género", en *Libro de actas del Congreso Internacional para el Estudio de la Violencia Contra las Mujeres 2017-2020*, Núñez DOMÍNGUEZ, TRINIDAD y VERA BALANZA, MARÍA TERESA (coords.), pp. 33-44.
- RIVERO HERNÁNDEZ, F. (2000). *El interés del menor*, Dykinson, Madrid.
- RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ, A.G. (2022). "Violencia ejercida a niños, niñas y adolescentes en el ámbito familiar", *Anales de derecho de la Universidad de Murcia*, (39). <https://doi.org/10.6018/analesderecho.383481>
- ROSSO PÉREZ, M.E. (2022). "Análisis de la Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio de protección integral a la infancia y a la adolescencia frente a la violencia", *Diario La Ley*, Nº. 10065.

- SAVE THE CHILDREN, *Investigación sobre decisiones judiciales en materia de guarda y custodia y régimen de visitas*, Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2011, <https://violenciagenero.igualdad.gob.es/profesionales/Investigacion/juridico/estudios/custodia/home.htm> (Consultada: 27 de mayo de 2022).
- UNICEF, Informe *Una situación habitual: Violencia en las vidas de los niños y los adolescentes*, 2017, <https://www.unicef.es/publicacion/violencia-en-las-vidas-de-los-ninos-y-los-adolescentes> (Consultada: 16 de mayo de 2022).
- UREÑA CARAZO, B. (2016). "La conflictividad entre los progenitores como criterio de atribución de la custodia compartida. Especial referencia a la violencia de género", *LA LEY Derecho de Familia*, año 3, N.º 11, julio-septiembre.
- VACCARO, S.E. (2022). *Estudio sobre el análisis de datos de casos de violencia vicaria extrema. VIOLENCIA VICARIA: Un golpe irreversible contra las madres*, 2021, <https://psicologiafeminista.com/estudio-sobre-violencia-vicaria-extrema/> (Consultada: 20 de julio de 2022).
- VILELLA LLOP, M.P. (2022). "Análisis de la Ley Orgánica de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia en España: los derechos de los menores implicados en procedimientos judiciales en materia de familia", *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, (22), 84-97. <https://doi.org/10.4995/reinad.2022.15824>
- WAA, (2022). *Un nuevo derecho civil para los animales. Comentarios a la Ley 17/2021, de 15 de diciembre*, Cerdeira Bravo de Mansilla, G. (Dir.), GARCÍA MAYO, M. (Coord.), ROGEL VIDE, C. (pr.), Reus, Madrid.
- YZQUIERDO TOLSADA, M. (2011). "Comentario al art. 154 del Código Civil", *Código Civil comentado*, Vol. I, ORDUÑA MORENO, CAÑIZARES LASO, VALPUESTA FERNÁNDEZ y DE PABLO CONTRERAS (Dirs.), Cívitas-Thomson-Reuters, Cizur Menor, pp. 761-769.

NORMAS JURÍDICAS Y RESOLUCIONES CITADAS

La relación se presenta por orden cronológico.

Real Decreto, de 24 de julio de 1889, por el que se publica el Código Civil. Gaceta de Madrid. Nº. 206, de 25 de julio de 1889.

Constitución Española. Boletín Oficial del Estado Nº. 311, de 29 de diciembre de 1978.

Dictamen del Comité de la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer de 1979 (CEDAW), adoptado en su 58º período de sesiones (30 de junio a 18 de julio de 2014 - Comunicación 47/2012).

Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989. Instrumento de ratificación publicado en el Boletín Oficial del Estado Nº. 313, de 31 de diciembre de 1990.

Carta Europea de los derechos del niño, aprobada por el Parlamento Europeo en Resolución de 18 de julio de 1992. Diario Oficial de las Comunidades Europeas Nº. C 241/01, de 21 de septiembre de 1992.

Declaración de Naciones Unidas sobre la violencia contra las mujeres (por medio de su Resolución 48/104, de 20 de diciembre de 1993).

Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil. Boletín Oficial del Estado Nº. 15, de 17 de enero de 1996.

Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (2000/C 364/01). Diario Oficial de las Comunidades Europeas Nº. 364/01, de 18 de diciembre de 2000.

Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. Boletín Oficial del Estado N°. 313, de 29 de diciembre de 2004.

Ley 5/2008, de 24 de abril, del derecho de las mujeres a erradicar la violencia machista. Boletín Oficial del Estado N°. 131, de 30 de mayo de 2008.

Convenio del Consejo de Europa sobre prevención y lucha contra la violencia contra la mujer y la violencia doméstica, hecho en Estambul el 11 de mayo de 2011. Instrumento de ratificación publicado en el Boletín Oficial del Estado N°. 137, de 6 de junio de 2014.

Ley Orgánica 8/2015, de 22 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. Boletín Oficial del Estado N°. 175, de 23 de julio de 2015.

Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. Boletín Oficial del Estado N°. 180, de 29 de julio de 2015.

Ley 17/2020, de 22 de diciembre, de la Comunidad Autónoma de Cataluña de modificación de la Ley 5/2008, del derecho de las mujeres a erradicar la violencia machista. Boletín Oficial del Estado N°. 11, de 13 de enero de 2021.

Ley 1/2021, de 24 de marzo, de medidas urgentes en materia de protección y asistencia a las víctimas de violencia de género. Boletín Oficial del Estado N°. 72, de 25 de marzo de 2021.

Ley 8/2021, de 2 de junio, por la que se reforma la legislación civil y procesal para el apoyo a las personas con discapacidad en el ejercicio de su capacidad jurídica. Boletín Oficial del Estado N°. 132, de 3 de junio de 2021.

Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia. Boletín Oficial del Estado N°. 134, de 5 de junio de 2021.

Ley 14/2021, de 20 de julio, por la que se modifica la Ley 11/2007, de 27 de julio, gallega para la prevención y el tratamiento integral de la violencia de género, de la Comunidad Autónoma de Galicia. Boletín Oficial del Estado N.º. 226, de 21 de septiembre de 2021.

Decreto-ley 26/2021, de 30 de noviembre, de modificación del libro segundo del Código civil de Cataluña en relación con la violencia vicaria. Boletín Oficial del Estado N.º. 18, de 21 de enero de 2022.

Ley 17/2021, de 15 de diciembre, de modificación del Código Civil, la Ley Hipotecaria y la Ley de Enjuiciamiento Civil, sobre el régimen jurídico de los animales. Boletín Oficial del Estado N.º. 300, de 16 de diciembre de 2021.

INFANCIA VÍCTIMA DE VIOLENCIA DE GÉNERO. PROPUESTAS EDUCATIVAS FRENTE A LA VIOLENCIA VICARIA

Ana García Gutiérrez

Doctoranda del departamento de Educación

Universidad de Córdoba

m32gagua@uco.es

Rosario Mérida Serrano

*Catedrática de Didáctica y Organización Escolar del departamento de
Educación Universidad de Córdoba*

rmerida@uco.es

M^a de los Ángeles Olivares García

*Contratada Doctora del Área de Didáctica y Organización Escolar del
departamento de Educación*

Universidad de Córdoba

ed1olgam@uco.es

Elena González Alfaya

*Contratada Doctor Interina del Área de Didáctica y Organización
Escolar del departamento de Educación*

Universidad de Córdoba

ed2goalm@uco.es

1. INTRODUCCIÓN

La protección de las personas menores de edad es una obligación prioritaria de los poderes públicos, tal y como se recoge en el artículo 39 de la Constitución Española y en diversos tratados internacionales.

Entre ellos, destaca la Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989 y ratificada por España en 1990.

Igualmente, la Resolución 1714 del Consejo de Europa (2010) indica que ser testigo de violencia contra la madre es, en todos los casos, una forma de abuso psicológico que tiene consecuencias potencialmente graves en sus hijos e hijas. Es interesante la denuncia que se plantea en este documento acerca de la desatención a los menores como víctimas de esta violencia, obviando “las consecuencias, no sólo físicas y emocionales (...), sino también las derivadas de haber vivido y formado su personalidad en un ámbito de desigualdad de poder y sometimiento de la madre a la conducta violenta de un hombre, lo que potencialmente les convierte en elementos de la cadena de reproducción de esta violencia” (Save the Children, 2011, p. 18).

Por otro lado, en el Convenio del Consejo de Europa sobre prevención y lucha contra la violencia contra las mujeres y la violencia doméstica, firmado en Estambul (Consejo de Europa, 2011) -y ratificado en nuestro país en 2014-, se reconoce que los niños y las niñas son víctimas de la violencia doméstica, incluso como testigos de la misma. Uno de los principios recogidos en este texto para la protección a las víctimas es el enfoque integral de las medidas de protección, considerando la relación entre las víctimas, los autores de los delitos, los niños y su entorno social más amplio. Explícitamente, en el artículo 26 de este Convenio, se aborda la protección y el apoyo a los niños testigos de violencia contra las mujeres en el ámbito doméstico, contemplando la adopción de medidas legislativas u otras necesarias que tengan en cuenta adecuadamente los derechos y necesidades de estos menores.

Por su parte, en la Estrategia de la Unión Europea sobre los Derechos del Niño (Comunicado de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones, de fecha 24/3/2021) se indica explícitamente que los derechos de los niños y niñas son derechos humanos. Todos los

niños y niñas de Europa y del mundo entero deben tener los mismos derechos y vivir sin ningún tipo de discriminación, recriminación o intimidación. Por todo ello, la protección y la promoción de los derechos del niño y la niña es un objetivo fundamental de la Unión Europea, tanto dentro como fuera de sus fronteras. Con la finalidad de facilitar la mejor vida posible a ellos y ellas se pone en marcha la Estrategia de la UE por los derechos de los niños y niñas.

Sin embargo, y pese a que las políticas públicas europeas y de todos los estados miembros están avanzando en la consolidación y protección de los derechos de la infancia, encontrándonos en una fase sin precedentes, que reconoce a la infancia como la ciudadanía del presente y los líderes del futuro, la crisis del COVID-19 pone sobre la mesa la intensificación de la vulneración de derechos y el incremento de desigualdades durante la etapa pandémica. En este sentido, diversos estudios (Riesgos en línea durante el confinamiento por la COVID-19 en la primavera de 2020: cómo los vivieron los niños de entre 10 y 18 años, JRC, Comisión Europea, 2020; y Aprovechar el aislamiento: Los delincuentes y las víctimas de abuso sexual de menores en línea durante la pandemia de COVID-19, Europol, junio de 2020) nos alertan de que aumentó la violencia doméstica contra los niños y niñas, se incrementaron los casos de abuso y explotación en línea y de ciberacoso y se compartió más pornografía infantil en línea. Todo ello son indicadores que muestran que no se puede bajar la guardia en las medidas de protección ofrecidas a la infancia.

Por las razones aducidas la Estrategia de la UE sobre los Derechos de los niños y niñas se ha realizado para la infancia y con la infancia, incorporando sus opiniones y propuestas, lo cual representa un enorme avance en la participación real de los niños y niñas en la toma de decisiones que afectan a sus vidas. Se ha organizado en seis ámbitos temáticos:

1. Participación en la vida política y democrática: una UE que empodere a los niños para ser ciudadanos y miembros activos de sociedades democráticas

2. Inclusión socioeconómica, salud y educación: una UE que combata la pobreza infantil y promueva sociedades y sistemas educativos y sanitarios inclusivos y adaptados a los niños.
3. Combatir la violencia contra los niños y garantizar la protección de la infancia: una UE que ayude a los niños a crecer sin violencia
4. Justicia adaptada a los menores: una UE cuyo sistema judicial defienda los derechos y las necesidades de los niños
5. Sociedad digital y de la información: una UE donde los niños puedan navegar con seguridad por el entorno digital y aprovechar sus oportunidades
6. Dimensión mundial: una UE que apoye, proteja y empodere a los niños de todo el mundo, también durante las crisis y los conflictos.

Justo en el ámbito 3 es en el que se incardina este trabajo, y específicamente en la violencia sufrida por los y las menores, normalmente en el ámbito doméstico, fruto de la relación violenta, las agresiones, la falta de respeto y las humillaciones que la violencia machista genera, no solo sobre las mujeres que son madres, sino también sobre sus hijos e hijas los cuales, unas veces son blanco también de las agresiones y abusos ejercidos por el maltratador, y otras son sufridores de una crianza distorsionada, atenazada por el miedo, y caracterizada por la incertidumbre, los conflictos emocionales y la experimentación de un modelo de convivencia perverso lleno de dominación, desigualdad e injusticia. Un universo de vivencias infantiles que provocan la creación de un vínculo de apego inestable y ambivalente con respecto al agresor, lo cual incide directamente en la configuración de la identidad personal de los menores, en el desarrollo de su autoestima y confianza en sí mismos, así como en las habilidades sociales y en las relaciones establecidas con las personas de otro sexo, al disponer de un malvado modelo de referencia paterna.

Pero, además de las referencias normativas, el primer paso para poder identificar, analizar y explorar una realidad es saber nombrarla. Quizá la confusión terminológica, la ambigüedad de algunas palabras, los eufemismos empleados para soslayar una realidad dura de reconocer, así como los diferentes significados y representaciones mentales que evoca a nivel social no ayuda a establecer un discurso que nos permita avanzar en su lucha y erradicación. Por ello, en el siguiente epígrafe tratamos de establecer una clarificación conceptual sobre lo que entendemos por violencia de género sobre los y las menores.

2. ENTENDER UNA REALIDAD INVISIBLE. CLARIFICACIÓN TERMINOLÓGICA

La definición de la situación de las y los menores expuestos a violencia de género ha sido una cuestión compleja y que ha ido evolucionando desde la década de los setenta a la actualidad. Así, las principales instituciones que velan por los derechos de los niños y las niñas incluyen la situación de violencia de género en el seno familiar dentro de los diversos tipos de maltrato infantil. En esta línea, la ONU en 2014, reconoce a los hijos e hijas de mujeres víctimas de violencia de género como víctimas de maltrato, debido a los episodios de violencia a los que se ven expuestos en su vida cotidiana.

A partir de distintas aportaciones y estudios, podemos considerar menores expuestos a violencia de género en el ámbito familiar a todas las hijas e hijos que viven en un hogar donde su padre o la pareja de su madre ejerce violencia contra la mujer (Pâquet-Deehy, 2004, citado en Rosser et al., 2013), "resultando difícil que los menores se mantengan al margen de tal violencia" (Llopis et al., 2019, p. 50).

Asimismo, Ramos et al. (2011) incluyen también en esta definición: "aquellas situaciones en que, tras la separación de los padres, las y los menores siguen expuestas/os a abuso y maltrato tras el cese de la convivencia: interacción abusiva durante el régimen de visitas, uso y manipulación de los y las menores para controlar o dañar a la madre, etc. (p. 7).

Lizana (2014), tras revisar las contribuciones de diversas autorías, recopila algunos de los términos empleados para denominar a estos menores: hijos de mujeres golpeadas, hijos de mujeres abusadas, hijos de la violencia marital, niños testigos, niños expuestos... El autor concluye que ninguno de estos términos parece responder completamente a la complejidad del tema y opta por la expresión “niños y niñas víctimas de la violencia de género en la pareja” al entender que esta expresión logra aunar el reconocimiento del sufrimiento que experimenta la infancia y las causas que provocan tal sufrimiento. Presenciar esta violencia o crecer en un entorno de hostilidad afectará de forma decisiva en su desarrollo integral como personas (Observatorio de la Infancia, 2006; Sepúlveda, 2006; Save the Children, 2006, 2008, 2011).

Los artículos 48 y 49 de la Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia – en adelante, LOPIVI - establecen el marco regulador básico de la protección de la infancia y la adolescencia en el ámbito del deporte y el ocio educativo. Para considerar a estos menores como víctimas, según Save The Children (2011, p. 11): no es necesario que la sufran directamente. Presenciar la violencia ejercida contra sus madres o el hecho de crecer en un entorno en que la desigualdad entre el hombre y la mujer se expresa de manera violenta, les convierte también en víctimas.

La violencia sobre personas menores de edad es una realidad abominable y extendida a diversidad de contextos. En numerosas ocasiones puede pasar desapercibida por la intimidad de los espacios en los que tiene lugar tal y como son los entornos escolares o familiares. Además, es frecuente que en estos escenarios de violencia confluyan variables sociológicas, educativas, culturales, sanitarias, económicas, administrativas y jurídicas, lo que obliga a que cualquier aproximación legislativa sobre la cuestión requiera un amplio enfoque multidisciplinar.

3. LEY ORGÁNICA 8/2021, DE 4 DE JUNIO, DE PROTECCIÓN INTEGRAL A LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA FRENTE A LA VIOLENCIA

A nivel nacional, se han emprendido numerosas actuaciones de carácter institucional para alcanzar este reconocimiento. Una de las más significativas es la Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia. Esta norma contempla la obligación, por parte de la Administración General del Estado, de disponer de una estrategia de erradicación de la violencia sobre la infancia y la adolescencia que tenga presente los diferentes niveles de actuación: sensibilización, prevención y detección precoz. Especialmente interesante resulta la aplicación de planes y programas de prevención a desarrollar en el ámbito educativo como uno de los espacios preferentes de intervención, y se señalan los principios que deben inspirar las actuaciones en los centros educativos, estableciendo la necesidad de una: educación accesible, igualitaria, inclusiva y de calidad que permita el desarrollo pleno de los niños, niñas y adolescentes y su participación en una escuela segura y libre de violencia, en la que se garantice el respeto, la igualdad y la promoción de todos sus derechos fundamentales y libertades públicas, empleando métodos pacíficos de comunicación, negociación y resolución de conflictos (art. 30, cap. IV de la Ley Orgánica 8/2021).

En la mencionada norma se regula, además, la realización de planes de convivencia y códigos de conducta consensuados con el profesorado para garantizar que los centros sean espacios seguros de convivencia y entornos apropiados para el desarrollo integral de la infancia y la adolescencia. Para ello, se contemplan acciones formativas en materia de derechos, seguridad y responsabilidad digital que favorezcan un uso adecuado de los medios digitales para que la dignidad humana y los derechos constitucionales queden garantizados en los centros educativos, independientemente de la titularidad de los mismos.

Estos planes de convivencia y códigos de conducta se concretarán en protocolos de actuación que serán evaluados periódicamente y cuya aplicación y supervisión corresponde, entre otros, a la persona que ostente la coordinación de bienestar y protección, como figura nueva que se crea en esta ley.

De forma concreta, el artículo 3. de esta Ley recoge algunos de los fines de la misma, siendo algunos de los más relevantes los mencionados a continuación:

- Impulsar la detección precoz de la violencia sobre la infancia y la adolescencia mediante la formación interdisciplinar, inicial y continua de los y las profesionales que tienen contacto habitual con los niños, niñas y adolescentes.
- Reforzar los conocimientos y habilidades de los niños, niñas y adolescentes para que sean parte activa en la promoción del buen trato y puedan reconocer la violencia y reaccionar frente a la misma.
- Reforzar el ejercicio del derecho de los niños, niñas y adolescentes a ser oídos, escuchados y a que sus opiniones sean tenidas en cuenta debidamente en contextos de violencia contra ellos, asegurando su protección y evitando su victimización secundaria.

4. LA ESCASEZ DE RECURSOS COEDUCATIVOS PARA LA PRIMERA INFANCIA. DE UNA REALIDAD SILENCIADA A UNA INTERVENCIÓN EDUCATIVA PREVENTIVA

La revisión de la literatura científica y de estudios realizados en el ámbito de la violencia contra los niños y las niñas muestra que la prevención es el principal eje de intervención para su eliminación, para reducir o paliar las posibles consecuencias en el desarrollo infantil y lograr una inflexión hacia un modelo social de convivencia pacífica (Pinheiro, 2010).

Como hemos ya destacado, el contexto educativo representa un espacio fundamental en la detección y atención a menores expuestos a situaciones de violencia de género en el entorno familiar. Sin embargo, esta labor de detección no siempre es fácil para el profesorado, dada la complejidad y variedad de formas mediante las que se manifiesta tal situación:

Los profesores a menudo reconocen a estos pequeños como los abusones o los que sufren los abusos. Pueden ser chivos expiatorios, inestables, evasivos, aislados, hiperactivos, retraídos, ansiosos, desafiantes, aburridos, distraídos o desmotivados. O, peor aún, pueden ser violentos (Levine y Kline, 2016, p. 289).

Estos mismos autores, que acertadamente describen a estos niños y niñas como “menores incomprendidos” (Levine y Kline, 2016, p. 291), explican que la complejidad en la labor de detección y atención por parte de los adultos conduce, en muchas ocasiones, a simplificar la realidad etiquetando al niño o a la niña, con las correspondientes consecuencias a la hora de la intervención -separándolos de sus compañeros y compañeras, imponiendo sanciones o derivándolos a aulas especiales-.

La detección y comprensión de la situación individual del y de la menor en el contexto educativo es, por lo tanto, fundamental para ofrecer una intervención acorde a sus necesidades reales. En este proceso se presta especial atención a posibles daños físicos, pero también a las conductas perturbadoras que puedan producirse en el aula, tales como: aislamiento social o escasa relación con sus iguales; ausencia de hábitos higiénicos y de cuidado personal; tendencia a asustarse o cobijarse ante movimientos o ruidos bruscos; dibujos o representaciones de la familia o sobre sí mismos que llamen la atención y/o respuestas agresivas en las relaciones con el alumnado o profesorado.

La formación y sensibilización del profesorado resultan herramientas de primer orden para garantizar la identificación, atención y protección de estos y estas menores. En esta línea, se hace precisa

una respuesta integral, no sólo de carácter preventivo sino proactivo, explorando las necesidades de los y las menores y facilitando los recursos y servicios necesarios para atender dichas demandas. Las situaciones educativas en el aula, el trabajo en equipo del profesorado, la coordinación con agentes sociales y la implicación de toda la comunidad educativa complementan los requisitos imprescindibles de la red que debe sostener un desarrollo seguro y pleno de la infancia.

5. UNA PROPUESTA EDUCATIVA. EL MUNDO MÁGICO DE CHUCHÓN

La revisión teórica y el diagnóstico realizado en torno a la realidad de la infancia expuesta a violencia de género en el contexto familiar nos ofrecen un marco y soporte idóneo para la elaboración de un recurso educativo dirigido a alumnado de tres a ocho años de edad.

En concreto, el equipo humano interdisciplinar implicado en este proyecto ha diseñado una propuesta de intervención socioeducativa denominada *“El mundo mágico de Chuchón”*. Este recurso tiene como fin ofrecer modelos de convivencia en igualdad entre mujeres y hombres que eviten situaciones de violencia de género en el futuro. El objetivo principal del recurso es desarrollar la expresión emocional del alumnado para que se sientan libres y seguros a comunicar las situaciones emocionales del contexto familiar en el que viven, al tiempo que se ofrecen, a través del juego simbólico, modelos de interacción sana entre los progenitores y entornos socioafectivos seguros, como referencia para el aprendizaje de una convivencia familiar igualitaria, equilibrada y cálida.

Los ejes sobre los que se sustenta ‘El mundo mágico de Chuchón’ son:

1. Trabajo de la educación emocional.
2. Trabajo de la convivencia y la promoción de los buenos tratos.
3. Abordaje de la coeducación.

4. Trabajo de la autoestima.
5. Interdisciplinariedad.
6. Comunicación.

5.1 La escasez de recursos coeducativos para la primera infancia. De una realidad silenciada a una intervención educativa preventiva

Sin duda alguna, la escuela representa un espacio idóneo para el desarrollo de la inteligencia emocional de los niños y niñas siendo, como afirman Fernández-Martínez y Montero-García (2016) una buena herramienta “para contribuir a la construcción de un mundo más inteligente y más feliz” (p. 54).

5.2 Educación emocional

La capacidad para regular las emociones es una competencia básica del desarrollo humano que tiene su base en la primera infancia, pero no será hasta años posteriores cuando se produzca un mayor progreso, fundamentalmente en el contexto escolar (Bisquerra, 2009). Según Renom (2007), la regulación emocional nos permitirá controlar los impulsos, canalizar las emociones desagradables, tolerar la frustración y saber esperar las gratificaciones. Es por ello, que Vivas et al. (2007) señalan que las emociones no tienen que ser reprimidas, sino que deben ser reguladas y controladas para que la persona sea capaz de gestionar las distintas situaciones que experimenta. También es destacada la necesidad de fomentar y potenciar la empatía como instrumento de alfabetización emocional en el aula. Una constante en cada uno de los diferentes ámbitos abordados resulta la escasez de investigaciones, programas y materiales que están centrados de manera específica en la etapa de Educación Infantil.

5.3 Convivencia y promoción de los buenos tratos

La literatura científica analizada recoge la necesidad de que todos los niños y las niñas en general, y en particular aquellos y aquellas que viven en entornos donde se produce violencia de género, diferencien entre los buenos y malos tratos y adquieran los primeros como único modo de actuar.

Son también muchas las autorías que describen cómo la escuela es un escenario privilegiado para el aprendizaje de la convivencia. En concreto García Raga y López Martín (2011) destacan que “la escuela, como escenario en el que se producen continuas interacciones y en el que el alumnado emplea gran parte de su tiempo, se presenta como un ámbito social idóneo para aprender a vivir juntos” (p. 533).

La tendencia de varios estudios actuales, como el de Bickmore (2019), es asumir que la violencia de género ha de ser tratada también dentro de programas más amplios que aborden la educación para la convivencia y para la paz.

5.4 Abordar la coeducación

Como mantienen Carrillo Meraz y Jiménez Bernal (2018), la coeducación representa una de las alternativas válidas en la atención a hijos e hijas de mujeres víctimas de violencia de género ya que: buscan abandonar los roles estereotipados de lo masculino y lo femenino, pues la transmisión de los roles de género a través de la socialización perpetúa y hace más complicado el cambio de visión que los niños y niñas tienen sobre el uso de la violencia y la incapacidad para adquirir nuevos esquemas de actuación y de relación con los otros (p. 75).

La socialización diferenciada de género, a la que contribuyen los juegos, juguetes, canciones, y otros dispositivos socializadores presentes en el ámbito escolar, transmiten roles desiguales, enfatizando en muchas ocasiones una masculinidad ligada a la violencia y a la agresividad. Por medio de estrategias coeducativas en la escuela, los niños

y las niñas contarán con modelos más equitativos que actuarán como prevención frente a la violencia de género (Sánchez Torrejón, 2020).

5.5 Desarrollar la autoestima

Se hace necesario clarificar la diferencia entre el autoconcepto y la autoestima, dado que son constructos afines pero que poseen una diferencia en su significado, como proponen -Cazalla-Luna y Molero (2013). Ambos autores indican que el componente cognitivo/perceptivo es al que alude el autoconcepto, mientras que el componente afectivo/evaluativo (sentimientos) se incluye en mayor medida en la autoestima, considerada como la estima o valoración que cada uno o cada una siente por sí mismo.

En el recurso de “El mundo mágico de Chuchón” se trabaja la autoestima, la aceptación y el aprecio de las cualidades personales, incidiendo en la importancia que tiene la imagen que los y las demás nos proyectan. Con los niños y las niñas víctimas de violencia vicaria, desgraciadamente acostumbrados a desenvolverse en contextos familiares donde no se subrayan sus cualidades personales, se hace necesario desde la escuela el reconocimiento de sus potencialidades, para que adquieran la seguridad y autoconfianza que les permitan alcanzar su equilibrio y bienestar personal.

5.6 La interdisciplinariedad del recurso

“El mundo mágico de Chuchón” ha sido diseñado siguiendo una doble dimensión interdisciplinar: 1) La interdisciplinariedad del equipo, compuesto por maestros y maestras de Educación Infantil y Primaria, pedagogas, psicopedagogas y psicólogas, lo que ha permitido enriquecer, desde diferentes miradas, las actividades prácticas incluidas en el recurso, convirtiéndose en uno de los puntos fuertes del mismo; y 2) La interdisciplinariedad y globalización como principios pedagógicos para el abordaje de contenidos que hacen referencia a diferentes áreas del currículum, al responder a situaciones vitales y

experienciales. Este eje sobre el que se sustenta el recurso parte de la premisa de que el desarrollo intelectual de la infancia ocurre paralelamente al desarrollo en el resto de los ámbitos (físico, social, afectivo, etc.) y, por esta razón, las distintas propuestas de aprendizaje y desarrollo en Educación Infantil, incluido 'El mundo mágico de Chuchón', han de caracterizarse por la globalidad e interdependencia del conocimiento que se aborde (Molina y López, 2017; Zabalza, 2016).

5.7 Motivación, comunicación y apertura

Otra de las características del recurso es su carácter abierto y flexible para favorecer la utilización creativa y la libre expresión de los niños y las niñas. Se trata de materiales que propician un ambiente de juego, especialmente, de juego simbólico, en el que la comunicación personal de emociones y vivencias se convierten en el pretexto para interactuar entre iguales y para compartir sus experiencias familiares. Al basarse en sus intereses, este material promueve la motivación intrínseca, es decir, la implicación genuina de los niños y las niñas en situaciones que les resultan cotidianas, afectivas y confortables.

El recurso se compone de dos maletines (inicial y avanzado) que contienen diversos materiales a los que acompaña una guía didáctica explicativa. Dadas las diferencias evolutivas existentes entre los pequeños y pequeñas a los que se refiere la franja de edad en las que se centra el proyecto (3-8 años), se decidió, desde el primer momento, con la intención de que el recurso fuese lo más adaptado posible a las características de quien ha de usarlo, que se crease un material para el segundo ciclo de la etapa infantil y otro para el primer ciclo de la etapa de Primaria. Ambos maletines tienen una gran base común, pero también muchos aspectos diferenciadores que hacen que tengan algunas propuestas didácticas de diferente nivel de complejidad para atender a las características del alumnado. Es un recurso abierto y flexible que se adapta al desarrollo madurativo de los niños y las niñas de estas edades. De este modo encontramos dos niveles de actuación: inicial y avanzado, que siguiendo la filosofía abierta y

flexible del recurso no deben emplearse forzosamente en las etapas pensadas inicialmente, sino que dependerá del o de la docente el uso de un nivel u otro dependiendo de cuál considere más adecuado al desarrollo y experiencia de su grupo.



Imagen 1. Elaboración propia.

En las tablas 1 y 2 pueden consultarse los recursos propios de cada uno de los módulos temáticos, así como el resumen de su uso, del pack de nivel inicial y el pack de nivel avanzado respectivamente.

Tabla 1. Pack nivel inicial de El mundo mágico de Chuchón.

Pack nivel inicial		
Módulos temáticos	Recursos	Resumen de uso
1. Creación de un ambiente de confianza.	1. Mascota de Chuchón. 2. Casita de Chuchón.	1. Mascota que será utilizada para establecer una relación de confianza con el alumnado. Juego simbólico (libre y dirigido) y reflexión en asamblea.
2. Identificación, visibilización y expresión de emociones.	1. Chuchón y las emociones.	1. Cuento dirigido en el que el alumnado expresa y reflexiona sobre el reconocimiento de emociones.
3. Gestión y fortalecimiento de la autoestima.	1. Me miro al espejo. 2. Las gafas positivas. 3. La varita de Chuchón.	1. Recurso para trabajar la inteligencia intrapersonal. 2. Recurso para trabajar la inteligencia interpersonal. 3. Recurso para trabajar la dimensión personal de la autoestima.
4. Diferenciación e identificación de buenos y malos tratos.	1. Roleplaying de los buenos Tratos.	1. Identificación y valoración de buenos y malos tratos.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2. Pack nivel avanzado de El mundo mágico de Chuchón.

Pack nivel avanzado		
Módulos temáticos	Recursos	Resumen de uso
1. Creación de un ambiente de confianza.	1. Mascota de Chuchón. 2. Casita de Chuchón.	1. Mascota que será utilizada para establecer una relación de confianza con el alumnado. 2. Juego simbólico (libre y dirigido) y reflexión en asamblea.
2. Identificación, visibilización y expresión de emociones.	1. Chuchón y las emociones.	1. Cuento dirigido en el que el alumnado expresa y reflexiona sobre el reconocimiento de emociones.

(Tabla 2. Continúa en la página siguiente)

(Tabla 2. Continúa de la página anterior)

Pack nivel avanzado		
Módulos temáticos	Recursos	Resumen de uso
3. Gestión y fortalecimiento de la autoestima.	1. Me miro al espejo. 2. Las gafas positivas. 3. La varita de Chuchón.	1. Recurso para trabajar la inteligencia intrapersonal. 2. Recurso para trabajar la inteligencia interpersonal. 3. Recurso para trabajar la dimensión personal de la autoestima.
4. Diferenciación e identificación de buenos y malos tratos.	1. En busca del tesoro de la bondad.	1. Reflexión sobre los buenos y los malos tratos.

Fuente: *Elaboración propia.*

A continuación, presentamos la estructura básica de ambos, así como sus características propias diferenciadoras. El recurso se desarrolla en torno a cuatro ejes temáticos:

Creación de un ambiente de confianza

Crear un ambiente seguro de confianza es de suma importancia para conseguir el clima apropiado para que los y las menores puedan expresarse libremente. Cuando se comiencen a trabajar los módulos con el alumnado, es posible que los y las menores víctimas de violencia de género verbalicen o representen escenas difíciles de entender y de abordar por los y las docentes. Ante tal situación, se aconseja permitir que el menor o la menor se exprese para poder conocer más en profundidad cuáles son sus vivencias y experiencias familiares.

Identificación, visibilización y expresión de emociones

El trabajo de la regulación y gestión emocional es un aspecto clave del recurso puesto que estos ámbitos se ven muy afectados en las situaciones de violencia de género.

Las cinco emociones propuestas a trabajar a lo largo del recurso son las emociones básicas, por tanto, la mayoría de los niños y las

niñas participantes deben conocerlas. Sin embargo, debemos tener en cuenta que el enfado es una de las emociones que los pequeños y las pequeñas suelen reconocer más fácilmente. Por esta razón, y por su relación con muchas de las conductas relacionadas con la violencia, se aconseja observar si el niño o la niña comprende bien el significado de esta emoción y con qué la asocia (en ocasiones, los niños y las niñas pueden asociar el enfado de la persona adulta con la realización de una conducta equivocada por su parte).

Debemos tener en cuenta que una misma situación puede despertar distintas emociones, a veces, incluso contradictorias entre sí. En el caso de los y las menores víctimas de violencia de género esta disonancia se asocia, en muchas ocasiones, a las emociones que genera la figura paterna (amor- odio). En niños y niñas de mayor edad, la disonancia también puede ocurrir con respecto a la figura materna (tristeza-enfado).

Gestión y fortalecimiento de la autoestima

La autoestima se aprende, cambia y la podemos mejorar, pues todos, niños y niñas, adolescentes y adultos experimentan fluctuaciones de esta (Navarro Suanes, 2009). La persona no nace con un concepto de lo que es la autoestima, sino que se va formando desde temprana edad, cuando comenzamos a tomar conciencia de cómo nos ven las personas que nos rodean y las experiencias que vamos adquiriendo. En la formación de la autoestima, influyen dos aspectos.

El autoconocimiento que tengamos de nosotros mismos y nosotras mismas. El autoconocimiento y la autoestima juegan un importante papel en la vida de las personas. Los éxitos y los fracasos, la satisfacción con uno mismo, el bienestar psíquico y el conjunto de relaciones sociales llevan su sello. Tener un autoconocimiento y una autoestima positivos repercute en la calidad de nuestra vida personal, profesional y social. El autoconocimiento influye en el rendimiento, condiciona las expectativas y la motivación, y contribuye a la salud, así como al equilibrio psíquico.

Las expectativas, es decir, cómo a la persona le gustaría o desearía ser. Este aspecto viene influenciado por la cultura a la que se pertenece. El concepto de nuestra valía personal y nuestras capacidades se basan en la acumulación de sentimientos, pensamientos, experiencias y vivencias experimentadas a lo largo de nuestra vida. Desde edad temprana vamos construyendo nuestra propia imagen y autoconcepto acorde a los mensajes que recibimos de nuestros progenitores, hermanos y hermanas, amistades y, hoy en día, de todos aquellos personajes famosos que, por contagio de masas, se convierten en cánones a seguir y conseguir por parte de niños, adolescentes y jóvenes. La autoestima influye en nuestra conducta, en la forma de actuar en el trabajo, en lo que podemos conseguir en la vida, en la manera de afrontar los problemas, en la forma de relacionarnos con nuestra pareja, con nuestros hijos e hijas y, en general, con las personas que nos rodean. Por lo tanto, al igual que hay conductas y actitudes que aumentan el sentimiento de valía personal, otras en cambio dan lugar a fracasos y alimentan un pobre concepto de uno mismo. Teniendo presentes estos dos aspectos, las personas presentan diversas formas y niveles perceptivos, así como diferencias en cuanto al patrón de acercamiento y de respuesta a los estímulos ambientales. Por ello, la autoestima cuenta con varias áreas dimensionales que caracterizan tanto su amplitud como radio de acción (Serrano, 2014).

Diferenciación e identificación de buenos y malos tratos

La promoción de los buenos tratos y el reconocimiento e identificación de estos respecto a los malos tratos es un aspecto abordado en el último módulo temático.

Son muchos los niños y niñas que presentan dificultades para identificar cuáles son buenos y malos tratos puesto que en su contexto familiar carecen de referencias positivas y normalizan la violencia, puesto que conviven con ella de manera cotidiana, e incluso en diversas ocasiones la reproducen.

Para ello, se presentan una serie de conductas que hacen reflexionar al alumnado sobre la convivencia y la violencia, así como una serie de estrategias de afrontamiento para modificar las conductas incorrectas.

A su vez, cada uno de estos cuatro ejes se divide en cuatro partes diferenciadas que describen el recurso y clarifican sus posibles usos y otros recursos y estrategias alternativas.

En la tabla 3 puede observarse de manera gráfica y sintética cuáles son los principales objetivos de cada uno de los cuatro módulos del recurso “El mundo mágico de Chuchón” así como los algunos ejemplos de recursos y estrategias alternativas para abordar dichos módulos.

Módulo	1. Creación de un ambiente de confianza
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Respetar los ritmos del niño o la niña a través de la escucha activa y la observación. • Sintonizar con los intereses y necesidades del menor o 1a menor a través del juego. • Crear un espacio de seguridad emocional en torno a la relación niño/niña-profesional. • Aproximarnos a experiencias y situaciones traumáticas a través del juego.
Recursos y estrategias alternativas	<ul style="list-style-type: none"> • Moreno Bermúdez, E. (2018). Pepuka y el monstruo que se llevó su sonrisa. Editorial Infantil y Juvenil Mr. Momo. • Las llaves de los sueños. Meilán A. (texto) y Silvina, E. (ilustración) (2018). Entre cuentos y nubes. Ana Meilán.
Módulo	2. Expresamos e identificamos emociones
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender a reconocer, expresar y familiarizarse con las sensaciones y las emociones de uno mismo o una misma y con las de los y las demás. • Reflexionar sobre las causas y las consecuencias de las emociones. • Favorecer la expresión de sentimientos y emociones por parte del alumnado. • Desarrollar la creatividad a partir de las sensaciones y las emociones que uno/a puede experimentar. • Desarrollar en los niños y en las niñas estrategias de regulación y gestión emocional.

(Tabla 3. Continúa en la página siguiente)

(Tabla 3. Continúa de la página anterior)

Recursos y estrategias alternativas	<ul style="list-style-type: none"> • La Rueda de la Integración Emocional: https://www.almaserra.com//la-rueda-de-la-integracion-emocional/ • Universo de Emociones: https://universodeemociones.com/proyecto • Actividades de relajación y respiración diafragmática. "El árbol encantado": https://www.youtube.com/watch?v=Q40DsJ7ryUA
Módulo	3. Autoestima
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Favorecer la autoestima del alumnado a través de diferentes estrategias metodológicas. • Promover el autoconocimiento del propio niño o la propia niña. • Facilitar una retroalimentación positiva que les aporte seguridad y confianza.
Recursos y estrategias alternativas	<ul style="list-style-type: none"> • Aguilar, L. (texto) y Neves, A. (ilustración) (2008). Oreas de mariposa. Kalakandra. • Díaz Reguera, R. (2015). Yo voy conmigo. Barcelona: Thule Ediciones. • Díaz Reguera, R. (2019). Yo soy. Barcelona: Thule Ediciones.
Módulo	4. Diferenciamos buenos y malos tratos
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Aproximar al alumnado al concepto de violencia y convivencia. • Detectar conductas incorrectas y desarrollar estrategias de afrontamiento adecuadas. • Promover conductas de buen trato en nuestro alumnado.
Recursos y estrategias alternativas	<ul style="list-style-type: none"> • Representación de situaciones cotidianas Representación de mediante el Role-play. • Representación de situaciones con marionetas, muñecos o peluches. • Literatura infantil: Turín, A. (2012). Arturo y Clementina. Kalakandra.

Fuente: Elaboración propia.

El recurso está diseñado, tanto para la detección de casos en particular, como para la prevención de la violencia de género en general. En él se detallan las principales señales de alarma o sospecha de que pueda existir una situación de maltrato en el hogar.

El desarrollo de los distintos módulos contemplados en este recurso promueve la creación de un clima adecuado para que el alumnado, víctima de violencia de género en el entorno familiar, pueda expresarlo. En la mayoría de las ocasiones, la expresión de esta situación no es ni directa ni consciente y depende de varios factores como son: las características personales de la víctima (edad, vulnerabilidad, existencia

de alguna discapacidad), las circunstancias del maltrato (cronicidad, tipología, gravedad), y la protección que ejerza la figura materna y el entorno familiar sobre el y la menor.

Se pueden destacar algunas consecuencias de la violencia de género en el ámbito cognitivo, emocional, conductual y social del menor, cuyo conocimiento ayudará al docente a detectar una posible situación de violencia de género en el hogar del niño o niña. Cuando existe violencia de género, el y la menor suele ser desatendido y/o agredido emocionalmente, a la vez que experimenta situaciones de rechazo, desaprobación continua o terror. Así, su hogar se convierte en un lugar carente del afecto necesario para un adecuado desarrollo moral y psicológico.

6. CARACTERÍSTICAS FUNDAMENTALES DE LOS RECURSOS SOCIOEDUCATIVOS PARA ABORDAR LA VIOLENCIA DE GÉNERO CON PERSONAS MENORES DE EDAD

En el análisis y diagnóstico de esta realidad expuesta, así como en la literatura científica revisada, concluyen que:

- a. Son muy escasos los materiales específicos y adaptados para el tratamiento de la violencia de género en la primera infancia, especialmente, en la franja educativa de infantil.
- b. La mayor parte de los recursos hallados se centran en la etapa adolescente o juvenil abordando, sobre todo, las primeras relaciones amorosas y la detección de malos tratos (Donoso Vázquez et al., 2018).
- c. Existen algunas propuestas de adaptación de las estrategias propias de la etapa de educación infantil al tema de la violencia de género, especialmente a través del tratamiento de aspectos tales como las emociones, los comportamientos no sexistas, el reparto igualitario de tareas del hogar, entre otros.

Se resalta la importancia de tratar otros temas vinculados con esta problemática, tales como: coeducación, igualdad, roles sexistas, autoestima, educación en valores o la valoración de la diferencia.

- d. Resulta necesario y de gran utilidad, tanto para los centros educativos como para otros ámbitos de apoyo psicosocial, que existan propuestas específicas y adaptadas para trabajar la violencia de género en la etapa infantil y primaria.

En relación con este último aspecto, Díaz Aguado (2009) señala que “el sexismo se aprende desde la infancia y también la igualdad”. Por tanto, resulta fundamental la construcción en el contexto escolar de la igualdad y la no violencia, teniendo en cuenta los componentes cognitivo, afectivo y conductual, desde un enfoque que incluya la lucha contra la violencia de género (Díaz Aguado, 2009, p. 45).

Extender la prevención a toda la población, desde una perspectiva integral basada en el respeto a los derechos humanos, que enseñe a rechazar todo tipo de violencia e incluya actividades específicas contra la violencia de género.

Enseñar a construir la igualdad desde la práctica, reconociendo que no basta con dar información, a través de experiencias de colaboración entre chicas y chicos.

Desarrollar protocolos sobre cómo debe actuarse desde la escuela en caso de tener conocimiento de violencia en el alumnado o en sus familias.

Garantizar la permanencia de las medidas educativas destinadas a prevenir la violencia.

Favorecer la inserción de la prevención de la violencia de género en programas integrales.

Promover la colaboración escuela-familias e integrar la intervención educativa con la que debe llevarse a cabo en todos los contextos.

En cuanto a las características específicas que deben reunir estos materiales aquellas que se destacan son las siguientes:

- Tanto las estrategias, de modo general, como los recursos, de modo particular, han de ser flexibles para que los y las profesionales de ámbito educativo que los han de utilizar puedan adaptarlos a las características propias y, en la mayoría de los casos, muy diversas de los niños y las niñas de su aula.
- En línea con lo anterior, se valora que los materiales sean una excusa o un pretexto para fomentar la comunicación, la expresión y el diálogo de los niños y las niñas de forma libre y relajada.
- Es fundamental la coherencia, la coordinación y el apoyo en el desarrollo de las estrategias y la aplicación de recursos. Esta coordinación no solo es necesaria entre los y las docentes sino, también, y especialmente relevante con los coordinadoras y coordinadores de igualdad de los centros educativos que son los responsables de dinamizar estos aspectos en el centro. Igualmente, con los equipos directivos, familias y otros agentes sociales.
- Las estrategias de intervención que se emplean habitualmente en la etapa de Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria brindan numerosas posibilidades para abordar también la violencia de género.

Algunas de las principales rutinas de aula representan estrategias privilegiadas que ofrecen tiempos y espacios idóneos para poder tratar con la calma necesaria experiencias, situaciones y otros aspectos ligados con la violencia de género como, por ejemplo, las emociones.

Esas mismas rutinas, entre las que destaca la asamblea, el trabajo por rincones o la metodología de los proyectos de trabajo permiten desarrollar en el alumnado habilidades sociales básicas como la escucha activa, la empatía, el respeto, el diálogo, la argumentación y la asertividad.

CONCLUSIONES

Los hallazgos más importantes que ofrece este trabajo son:

- I. La violencia vicaria vulnera los derechos de la infancia, que son derechos humanos.
- II. Los poderes públicos deben intervenir ante esta realidad evitando silenciamientos que no ayudan a prevenir, identificar, intervenir y proteger a la infancia de esta lacra social.
- III. La Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia ofrece un marco normativo global en el que se pueden incardinar acciones sociales, jurídicas, sanitarias, comunicativas, culturales y familiares propicios para proteger a la infancia de los efectos perversos de la violencia machista.
- IV. Se ha de seguir avanzando en la transición desde una escuela mixta a una escuela coeducativa, donde se aborde la perspectiva de género como un eje transversal a toda la formación y un aspecto imprescindible para el desarrollo de la competencia ciudadana en el marco de una democracia justa y sostenible.
- V. Es necesario, en el contexto de Educación Infantil, incluir programas y recursos coeducativos con una finalidad preventiva que ayuden a abordar esta lacra social desde un enfoque sistémico para toda el aula, y no exclusivamente centrado en un tratamiento individualizado desde una perspectiva clínica.
- VI. Es posible y necesario intervenir desde las primeras edades (3 a 6 años) en la educación emocional, los buenos tratos, los modelos de convivencia igualitarios, la creación de hábitos de corresponsabilidad en el ámbito doméstico, la creación de relaciones justas e igualitarias entre niños y niñas. De este modo estaremos contribuyendo a superar comportamientos sexistas y roles estereotipados de género que puedan ser

normalizados en aquellos niños y niñas cuyo modelo parental no es el más adecuado.

- VII. Recursos coeducativos como 'El Mundo Mágico de Chuchón' aportan estrategias para la educación emocional de los menores, incluyendo a las familias en el proceso de desarrollo integral de sus hijos e hijas y ofreciendo modelos de convivencia sanos y democráticos que pueden servir como elemento de contraste para que los niños y niñas víctimas de violencia vicaria puedan disponer de unos referentes parentales más justos, pacíficos e igualitarios.

BIBLIOGRAFÍA

- BICKMORE, K. (2019). *Conflict resolution education: Multiple options for contributing to just and democratic peace*, Marcel Dekker.
- BISQUERRA, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*, Editorial Síntesis.
- CARRILLO MERAZ, R. y JIMÉNEZ BERNAL, G. (2018). *¿Víctimas pasivas? Hijos e hijas de mujeres víctimas de violencia de género*. <https://doi.org/10.22370/ieya.2018.4.2.656>
- CAZALLA-LUNA, N. y MOLERO, D. (2013). *Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia*. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/991>
- CONSEJO DE EUROPA (2011). *Convenio del Consejo de Europa sobre prevención y lucha contra la violencia contra las mujeres y la violencia doméstica*. Council of Europe Treaty Series - No. 210. Istanbul. <https://rm.coe.int/1680462543>
- DÍAZ AGUADO, M.J. (2009) *Prevenir la violencia de género desde la escuela*. *Revista de Estudios de la Juventud*. <http://www.injuve.es/sites/default/files/RJ86-04.pdf>

- DONOSO VÁZQUEZ, T., RUBIO HURTADO, M.J. y VILÀ BAÑOS, R. (2018). *La adolescencia ante la violencia de género 2.0: concepciones, conductas y experiencias*. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20180>
- FERNÁNDEZ-MARTÍNEZ, A.M. y MONTERO-GARCÍA, I. (2016). *Aportes para la educación de la Inteligencia Emocional desde la Educación Infantil*. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1412120415>
- GARCÍA RAGA, L. y LÓPEZ MARTÍN, R. (2011). *Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias*. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:0eeef3a5-a6da-4d2c-8816-26bb-da970831/re35622.pdf>
- LEVINE, P. y KLINE, M. (2016). *El trauma visto por los niños: despertar el milagro cotidiano de la curación desde la infancia hasta la adolescencia*. Editorial Eleftheria S.L.
- LIZANA, R. (2014). *Problemas psicológicos en niños y niñas víctimas de la violencia de género en la pareja*. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/285393/rlz1de1.pdf?sequence=1&isAllowd=y>
- LLOPIS, C., RODRÍGUEZ, I. y MARTÍN, M. (2019). *Repercusión de la exposición a la violencia de género en menores y adolescentes*. <http://agmf.es/az/boletin25REPERCUSI%C3%93N%20DE%20LA%20EXPOSICI%C3%93N%20A%20LA%20VIOLENCIA%20DE%20G%C3%89NERO.pdf>
- MOLINA, M. y LÓPEZ, V. (2017). *Educación física y aprendizaje globalizado en Educación Infantil: Evaluación de una experiencia*. <https://revistes.ub.edu/index.php/didacticae/article/viewFile/20192/22351>
- NAVARRO SUANES, M. (2009) *Autoconocimiento y autoestima. Temas para la educación: revista digital para profesionales de la enseñanza*. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd6409.pdf>
- OBSERVATORIO DE LA INFANCIA (2006). *Maltrato Infantil: Detección, Notificación y Registro de Casos*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. <https://www.bienestaryproteccioninfantil.es/imagenes/tablaContenidos03SubSec/HojaDeteccion.pdf>

- PINHEIRO, S. (2010). Informe mundial sobre la violencia contra los niños y las niñas. Unicef España. https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/2954_d_Informe_Mundial_Sobre_Violencia.pdf
- RAMOS, E., DE LA PEÑA, E., LUZÓN, J.M. y RECIO, P. (2019). *Andalucía Detecta. Impacto de la exposición a violencia de género en menores*, Instituto Andaluz de la Mujer, Consejería para la Igualdad y Bienestar Social. Junta de Andalucía. <https://www.educacionyfp.gob.es/va/dam/jcr:22c0193c-fdf6-4107-89b142ddc0213b89/detecta-interviene-.pdf>
- RENOM, A. (2003). *Educación emocional. Programa para Educación Primaria (6-12 años)*, Wolters Kluwer.
- ROSSER, A., VILLEGAS, E. y SURIÁ, R. (2013). *Intervención con menores expuestos a violencia de género. Guía para profesionales*, Limencop S.L.
- SAVE THE CHILDREN (2011). *Atención a los Niños y Niñas Víctimas de Violencia de Género. En la violencia de género no hay una sola víctima*. https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/violencia_de_genero_victma.pdf
- SÁNCHEZ TORREJÓN, B. (2020). *Coeducación en la formación del profesorado: Herramienta para la prevención de la violencia de género*. <https://doi.org/10.17561/ade.v22n2.5310>
- SAVE THE CHILDREN (2008). *Manual de atención a niños y niñas víctimas de violencia de género en el ámbito familiar*. <https://resourcecentre.savethechildren.net/document/manual-de-atencion-ninos-y-ninas-victimas-de-violencia-de-genero-en-el-ambito-familiar/>
- SAVE THE CHILDREN (2006). *Atención a los Niños y Niñas Víctimas de Violencia de Género. Análisis de la atención a los hijos e hijas de mujeres víctimas de violencia de género en el sistema de protección a la mujer*. <https://unaf.org/wp-content/uploads/2014/05/Infancia-v%C3%ADctima-Save-the-children.pdf>

SEPÚLVEDA, Á. (2006). *La violencia de género como causa de maltrato infantil*. <https://scielo.isciii.es/pdf/cmfn43-44/11.pdf>

SERRANO, A. (2014). *Diseño y validación de un cuestionario para medir la autoestima infantil. La relación entre autoestima, rendimiento académico y las variables sociodemográficas*. <http://hdl.handle.net/10396/11580>

VIVAS, M., GALLEGO, D. y GONZÁLEZ, B. (2007). *Educar las emociones*, Dykinson.

ZABALZA, M.A. (2016). *Didáctica de la Educación Infantil*. Narcea.

NORMAS REFERENCIADAS

CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA (1978). *Boletín Oficial del Estado*, 311, de 29 de diciembre de 1978, 29313 a 29424. <https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/1>

CONSEJO DE EUROPA (2010). *Resolution 1714. Children who witness domestic violence*. Parliamentary Assembly. Recuperado de <https://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/XrefXML2HTMLen.asp?fileid=17826&lang=en>

LEY ORGÁNICA 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia (2021). *Boletín Oficial del Estado*, N°. 134, de 5 de junio de 2021.

RESPUESTAS DESDE LA EDUCACIÓN SOCIAL ANTE LOS RETOS Y NECESIDADES PRESENTES DE LA IDEACIÓN Y TENTATIVA SUICIDA INFANTO-JUVENIL

Abraham Fernández Murcia

Prof.-Tutor del Grado de Educación Social

Universitat Oberta de Catalunya (UOC)

afernandezmurc@uoc.edu

1. APROXIMACIÓN PRESENTE A UNA REALIDAD SILENCIADA

Ante los datos alarmantes, que actualmente encontramos en aumento en diferentes estratos de población, debemos poner el foco en una de las problemáticas que sigue silenciándose de forma equivocada y supone la principal causa de muerte externa no natural en nuestro país: la ideación y tentativa suicida. Una cuestión que elevamos a problema de salud pública, y que ha supuesto un crecimiento de casos sobre todo en mujeres, adolescentes y población en edad avanzada a nivel nacional desde 2019.

La Organización Mundial de la Salud (2014) afirmó que existe una relación estrecha entre el acto suicida y los trastornos mentales, especialmente con la depresión y el consumo de drogas y recoge que, a nivel mundial, 1 de cada 100 muertes se debe al acto suicida, en otras palabras, 1 cada 40 segundos a nivel mundial.

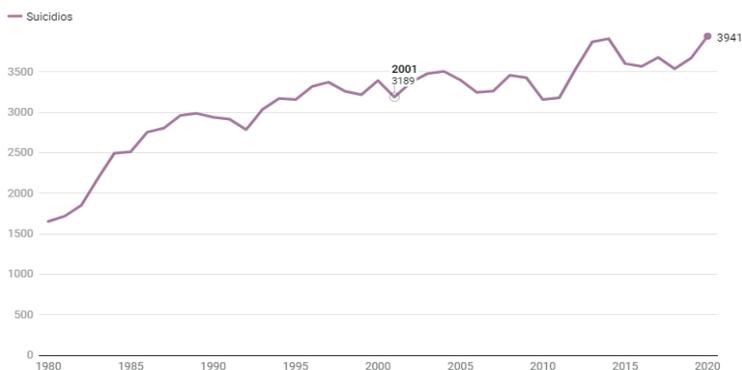
Atendiendo a los últimos datos estadísticos de defunciones según la causa de muerte publicada por el Instituto Nacional de Estadística

(INE), España en 2020 alcanzaba el año con más suicidios en la historia nacional con 3.941 personas que decidieron quitarse la vida, lo que supone un incremento del 7,4% con respecto a 2019, es decir, 270 personas más que consuman el acto suicida, una tasa de suicidio de 7,7 por cada 100.000 habitantes y en datos más coloquiales, una media de once personas por día. Una realidad que desde una perspectiva de género supone un 26%, significando que el acto suicida está masculinizado, pero como dato a tener presente, por vez primera se superaron los 1.000 suicidios femeninos. Se trata del máximo histórico, marcado anteriormente en 2014, cuando se quitaron la vida 3.910 personas (300 de ellos eran jóvenes).

En el informe “La salud mental en la pandemia”, elaborado por el INE, se confirma un descenso del 9,3% de los suicidios durante los cinco primeros meses del año 2020 (de enero a mayo), en comparación con el mismo periodo de 2019.

Pese al descenso reflejado por el INE, según el Observatorio Nacional del Suicidio, En España, en 2020 los suicidios y autolesiones auto-inflingidas fueron la principal causa externa de muerte no natural, llegando a incluso alcanzar cifras de hasta 13,6 muertes más por suicidio que por homicidio en nuestro país, pese a que se produjo una disminución generalizada de las muertes externas, debido a las restricciones del confinamiento.

Suicidios en España (1980-2020)



La Asociación para la Prevención del Suicidio y la Atención al Superviviente (APSAS) incluso llega a concretar alertando de que las tasas de suicidio han sido y siguen siendo elevadas entre algunos grupos vulnerables y discriminados, como las personas del colectivo LGBTQ+, y entre los profesionales sometidos a un alto estrés en su trabajo, como personas de los cuerpos y fuerzas de seguridad o personal sanitario.

En consonancia con esta afirmación, según desvela el IV Estudio de Salud y Estilo de Vida, un 15,5% de la ciudadanía de española admite haber presentado alguna ideación suicida en el último año.

Suicidios en España por CCAA en 2020

*En valores absolutos. Sin tener en cuenta la población total de cada CCAA



Por autonomías, según INE 2020, Andalucía fue la comunidad en la que más personas se quitaron la vida con 807 suicidios, seguida por Cataluña con 561 y por la Comunitat Valenciana con 438 (318 hombres y 120 mujeres), superando a regiones más pobladas como Madrid (365). En proporción es Asturias la que tiene la tasa de suicidios más alta, con casi 12 casos por cada 100.000 habitantes, seguida de Galicia con 11,30 casos por 100.000 habitantes.

Otra cuestión a tener en cuenta es que, durante la pandemia, se incrementó un 25% el acto suicida en población hasta los 20 años y un 30% entre jóvenes de 20 a 39 años en la Comunitat Valenciana, achacando las autoridades sanitarias este aumento a la mayor fragilidad emocional de la población joven ante situaciones dramáticas.

Ante este mapa revelador que arroja unas cifras muy dramáticas, más del 11% de los suicidios en España tuvieron lugar en tierras valencianas, la comisión de Sanidad de Les Corts Valencianes debatió y aprobó por unanimidad en la primera quincena de diciembre de 2021 una propuesta para reforzar los mecanismos de prevención del suicidio a nivel autonómico. Dicha propuesta insta a establecer mecanismos de colaboración institucional para que todos los servicios referentes a sanidad, educación, servicios sociales puedan estar en permanente comunicación durante el desarrollo de la atención a la prevención del suicidio.

Pese a todo esto, cuando se habla de acto suicida, las estadísticas solo registran los fallecimientos, pero no existen registros oficiales de la ideación y/o tentativa suicida, únicamente estudios epidemiológicos de una realidad invisibilizada de forma errónea. De estos estudios epidemiológicos el Observatorio del Suicidio de España habla de que la ideación suicida podría afectar a un 5%-10% de la población en el territorio nacional.

Pero los datos más impactantes a nivel estadístico son los referentes a los menores de 15 años, llegando a duplicarse con respecto a 2019, cifras que nos vienen a mostrar un panorama de lo más preocupante.

En este sentido Save the Children alertaba de que la pandemia había triplicado el número de trastornos mentales y de conducta entre la población menor de edad. Estos trastornos están especialmente relacionados con las tentativas de suicidio.

El Informe Anual de la Fundación ANAR, en 2020, refleja que las consultas atendidas relacionadas con las ideaciones suicidas

aumentaron un 244,1% respecto al 2019, problema que aumenta año tras año y evidencia las carencias en la detección precoz, la cual puede evitar graves consecuencias. A esto se debe sumar que a fecha de 2022, España no cuenta con una estrategia nacional para la prevención de esta problemática, por consiguiente no existe coordinación en las respuestas autonómicas y locales. Cuestión contradictoria con las orientaciones del Consejo General de la Psicología de España, el cual insta a diseñar e implementar una estrategia multidisciplinar y coordinada que ofrezca una respuesta integral a la naturaleza multi-causal de los comportamientos suicidas

En una misma línea, el informe *Crecer Saludable(mente). Un análisis sobre la salud mental y el suicidio en la infancia y la adolescencia* (Save the Children, 2021) señala que la incidencia de problemas mentales o de comportamiento en la niñez tras la pandemia es tres veces mayor (10%) en aquellos procedentes de familias sin empleo que entre aquellos cuyas familias tienen una estabilidad laboral (3%). En otras palabras, según el estudio, los niños y niñas que viven en hogares con bajo umbral de renta tienen una probabilidad cuatro veces mayor (13%) de sufrir trastornos mentales y/o de conducta que los que viven en hogares de renta alta (3%). Este estudio arroja también que un 3% de niños, niñas y adolescentes ha tenido pensamientos suicidas en 2021. Un dato a tener presente es que en 2020 se suicidaron 61 personas menores de 18 años.

Drástico aumento de riesgo de suicidio, autolesiones y suicidio consumado de niños, niñas y adolescentes, ante el cual la Asociación Española de Pediatría (AEP) solicitó en 2021 una estrategia unificada nacional de prevención del suicidio para disminuir la morbimortalidad por suicidio y mejorar la atención de las personas de riesgo y sus familias, enumerando algunas carencias detectadas, como la ausencia o heterogeneidad de los programas de prevención del suicidio, la falta de formación específica sobre salud mental y recursos insuficientes de los profesionales que están en contacto con la niñez y adolescencia.

Si es cierto que recientemente se ha aprobado en el Consejo de Ministros, la Estrategia de Salud Mental del SNS 2022-2026, con una dotación de 100 millones de euros en tres años, la cual debe de comenzar de dar respuesta a esta lacra. Aunque la Confederación de Salud Mental, respecto a la elaboración de esta estrategia, ha hablado de que no son recursos suficientes

Tomando como referencia los datos del informe Mental Headway 2023, España es uno de los países de Europa con menos profesionales de la Salud Mental englobando personal de psiquiatría, psiquiatría infanto-juvenil, profesionales de la psicología y de la enfermería especializada, 25 por cada 100.000 habitantes, muy lejos de Suecia, que tiene 150 y Finlandia con 200.

Y ¿qué puede llevar a menores de edad a tender hacia la ideación, tentativa o consumir el acto suicida? Son cuestiones que nos debemos de preguntar, y en consonancia con Ros *et al.* (2015) podemos sostener que en la mayoría de casos no se detecta ningún estresor determinado, sino múltiples y complejos factores que influyen en la conducta que tiende hacia la ideación, tentativa o el acto suicida infanto-juvenil, algunos factores de riesgo que detectamos en la práctica diaria en servicios sociales de atención primaria o especializada con pre-adolescentes y/o juventud:

- Situación de crisis en las que la capacidad para afrontar las tensiones de la vida está mermada.
- Conflictos familiares graves y/o separaciones.
- Problemas de acoso por parte de iguales, humillaciones y malos tratos por cuestiones de diferente índole (físico, orientación sexual, pertenencia a minorías étnicas, etc).
- Fracaso escolar y la presión para evitar ese fracaso, y la discriminación por orientación sexual.
- Sensación de aislamiento que pueda generar conductas suicidas.

- Relaciones abusivas en edades tempranas.
- Dolores y enfermedades crónicas.
- Dificultad de acceder a servicios sanitarios y, en especial, de salud mental que se explican en parte por la falta de recursos humanos especializados.
- Vivir catástrofes, actos violentos y/o pérdida de seres queridos (por ejemplo, el reciente conflicto bélico entre Rusia y Ucrania).

Todo lo anterior se traduce en sentimientos de desesperanza. Respecto al perfil, los estudios analizados apuntan a que las niñas muestran mayor tendencia por pensamientos e intenciones suicidas, pero son sus homólogos varones (niños) quienes terminan por cometer en mayor proporción este acto.

Y ¿cómo es posible que un problema de tal magnitud, que afecta a toda la población por igual, con independencia del sexo y la edad, no sea afrontado como se merece por las autoridades públicas? El grado de ocultación de la ideación y tentativa suicida con el fin de evitar el debate, impide la detección y la posibilidad de actuar de forma temprana e integralmente.

2. METODOLOGÍA Y RECURSOS DE ACTUACIÓN BÁSICA

En la niñez y la preadolescencia, el acto suicida es la segunda causa de muerte por motivos externos, solo precedida por los siniestros (que no accidentes) de tráfico. El valor protector [...] está en relación al acceso a una comunidad socialmente cohesiva que comparte un conjunto de valores (Anseán, 2014).

Las unidades de convivencia donde se detecte conductas suicidas entre sus miembros más jóvenes pueden recibir información, asesoramiento y acompañamiento profesional de forma presencial, telefónica y telemática. A nivel presencial pueden acudir a su Centro de Salud de referencia o los Servicios Sociales de Atención Primaria

de su entorno de residencia. Otra opción disponible de forma permanente las 24 horas pudiera ser llamar al 024, al 112 o al Teléfono de prevención del suicidio (900 92 55 55).

A nivel nacional se puede encontrar información sobre asociaciones y aplicaciones para la prevención del suicidio como la Fundación Española para la Prevención del Suicidio, la Asociación de Profesionales en Prevención y Postvención del Suicidio Papageno, la Sociedad Española de Suicidiología, la Asociación para la prevención del suicidio y la atención al superviviente (aspas) de Barcelona, la Asociación de Investigación, Prevención e Intervención del Suicidio y Familiares y Allegados en Duelo por Suicidio (RedAIPIS-FAeDS) en Madrid o la Plataforma Life! para la Prevención del Suicidio y del Acoso de la Universidad de Alicante.

Otra modalidad es utilizar las opciones de la tecnología, atendiendo a que muchas personas prefieren el anonimato a hablar con alguien cara a cara, y para momentos puntuales, puede servir como herramientas de ayuda y respuesta rápida si se tiene pensamientos suicidas, ya que suelen incluir kits de auto calma. Pero no cabe olvidar que estas herramientas han de ser complementarias a la atención de profesionales de lo social y la salud, no sustitutivas. Entre las aplicaciones en castellano se puede encontrar “Calma” (primera app interactiva en castellano para el manejo de crisis y reducción de la vulnerabilidad a través de estrategias DBT, con evidencia científica - www.appcalma.com), “Prevensuic” (herramienta de ayuda para las personas que poseen ideas suicidas y sus familiares pero también para profesionales. Entre las funcionalidades que se incluyen encontramos el plan de seguridad, señales de alerta, álbum con fotos de vida o razones para vivir - www.fsme.es/app-prevensuic), “MY3” (ayuda a definir una red y plan para auto ayudarse y contactar a otras personas cuando se tenga pensamientos suicidas), “Más Caminos” (que ha obtenido el Distintivo App Saludable tras el proceso de validación llevado a cabo por la Agencia de Calidad Sanitaria de Andalucía, y forma parte por tanto de su directorio de aplicaciones

de salud destacadas por su calidad y seguridad) o “xTod@s” (realizada en 2022 y centrada en la violencia de género como determinante en el suicidio. Incluye apartados como protégete, un autotest de nivel de bienestar, la opción quiero ayudar para personas que viven el acto suicidio en un ser querido o un quiz para adquirir conocimientos específicos - <https://somostuidea.com/proyectos/>).

E incluso ya se tiene constancia de la realización de Hackatones (encuentros de personas programadoras informáticas cuyo objetivo es el desarrollo colaborativo de software) centrados en la prevención del suicidio en la infancia y la adolescencia, como el I Hackathon internacional online sobre prevención y postvención de la conducta suicida en la infancia y la adolescencia, realizado en 2020 por la Asociación de Familiares y Amigos Supervivientes por Suicidio de las Islas Baleares – AFASIB o el World Suicide Prevention Day (WSPD) Hackathon impulsado por la ONG Roses in the Ocean.

Antes de estos dos, se celebró en 2018 el Healthcare Solutions Hackathon, donde decenas de estudiantes de ESADE, la Universitat Politècnica de Catalunya (UPC) y el Istituto Europeo di Design (IED) participaron con el objetivo de encontrar la mejor solución para detectar y tratar las enfermedades mentales, y donde quedó premiada uno de los proyectos titulados Metamorphosis, un dispositivo que incluía un asistente virtual para mejorar el seguimiento de personas con trastornos psiquiátricos graves y que ayudaba a prevenir suicidios.

Como profesionales, si tendemos hacia la prevención de la conducta suicida en población adolescente, debemos tener presente que nunca se debe hablar del procedimiento bajo ningún concepto, pero si se puede hablar del acto suicida de forma positiva y, es necesario para visibilizar una cuestión tanto educativa, social como de salud pública que pocas veces ocupa un lugar relevante en debates, tertulias o en los propios medios de comunicación, justificándolo con el deseo de no generar el denominado “efecto llamada”.

Se debe abordar en esa actuación preventiva sobre todo con naturalidad desde una contra narrativa de las falsedades o tópicos creados

en torno al acto suicida y la responsabilidad social que tenemos como ciudadanía, desmintiendo mitos y falsas creencias, insistiendo en la necesidad de desestigmatizar el acto suicida (y todas sus fases) desde una narrativa alternativa. ¡Quién no ha escuchado frases tipo “*quien se suicida quiere morir*” o “*hablar del suicidio puede incitar a que se haga*”!.

Claramente no es verdad que quienes optan por el acto suicida tenga deseos de dejar de vivir, lo que se desea es dejar de sufrir por alguna cuestión no resuelta y que se convierte en pensamiento rumiante. Hay que abordar de manera adecuada las ideas suicidas y paliar cualquier sufrimiento para recuperar a una sociedad que ve su deseo de vivir mermado.

Igualmente, se debe profundizar que está bien no estar bien, y que se debe de hablar de ello, no como una opción sino como un derecho e invitar al análisis de que lleva a un punto de tomar la trágica decisión, sin simplificar una realidad compleja.

Uno de los pilares en el diseño de nuestra intervención es transferir habilidades y herramientas para reconocer las señales de la ideación y tentativa suicida desde datos y testimonios fiables, como saber gestionar esos pensamientos irracionales, pero con responsabilidad alejándose del sensacionalismo y cuidando el lenguaje y contenido a transferir (si sirve como apoyo técnico, la OPS elaboró un decálogo de cómo tratar el suicidio llamado LIVE).

Hay que tener presente durante todo el proceso de intervención, que no se puede responsabilizar a la niñez ni la adolescencia del riesgo de ideación y tentativa suicida, porque ello contribuye a desempoderar a esta población.

De forma paralela, se debe dirigir una actuación complementaria dirigida especialmente a las unidades de convivencia y familiares de la preadolescencia que se puedan encontrar en riesgo de atentar contra su propia vida, por ser quienes mantienen una convivencia diaria que facilita la supervisión. Acompañar a las familias, manteniendo un contacto profesional de cercanía emocional, sin ser invasivos, pero si

atendiendo las posibles señales críticas adoptando una disposición de escucha auténtica y reflexiva. Una herramienta que nos puede nutrir para adaptar un itinerario con el cual desarrollar esta actuación puede ser la guía *“Detección y prevención de la conducta suicida”* elaborada por la Comunidad de Madrid junto con la Asociación de Investigación Prevención e Intervención del Suicidio y Familiares y Allegados en Duelo por Suicidio (AIPIS-FAeDS). Otro documento que puede sernos de utilidad es la guía elaborada por el servicio andaluz de salud con orientaciones a familiares y personas allegadas, que incluye también consejos de cómo actuar ante pensamientos suicidas.

Siendo sinceros, las cifras de suicidios demuestran la ineficacia de todo un sistema y la falta de respuestas, pero para atajarlo hay que analizar por qué se ha llegado a ese punto y tenemos que trabajar también la acción comunitaria desde una promoción de la salud mental positiva y prevención de los comportamientos suicidas.

A nivel escolar, se ha detectado en el curso pasado 2020/2021 un aumento de las conductas autolíticas entre el alumnado, es decir, intentos de suicidio o casos de autolesiones, lo que pone de relieve la necesidad de activar medidas específicas enfocadas a la niñez y adolescencia. Ante esto, el gobierno valenciano presentó el *protocolo para prevenir suicidios en el alumnado* implantado por la Dirección General de Inclusión Educativa de la Conselleria de Educación en la Comunidad Valenciana, que comenzó a rodar en septiembre de 2021 a raíz de la Instrucción del 9 de septiembre de 2021, para la intervención en autolesiones y conductas de suicidio, teniendo en cuenta que los centros educativos son reguladores indispensables de la conducta infanto-juvenil, sirviendo de contención de muchas situaciones de estrés y ansiedad en población escolar)

Esta acción está englobada dentro del Plan Ariadna, que se presupone que se dota de cerca de 70 millones de euros para la asistencia en salud mental hasta 2027, con el refuerzo de recursos humanos especializados junto con ayudas a estudios e investigación sobre salud mental en las universidades valencianas.

3. PROPUESTA DE ABORDAJE DE LA IDEACIÓN Y TENTATIVA SUICIDA ADOLESCENTE

La ideación y tentativa suicida, ante lo observado, es un fenómeno complejo, multidimensional y multicausal cuyo tratamiento precoz requieren de un enfoque focalizado en la persona adolescente y en su contexto (teniendo en cuenta las familias, centro educativo, medidas legales, etc).

Recordando que entre los signos reconocibles y que pueden ser indicadores de riesgo, encontramos que la persona se va aislando y abandona paulatinamente el contacto con sus amistades, que da muestras de un cansancio importante o duerme mal, está irritable o muestra molestia por todo, altibajos y cambios radicales de humor y, como consecuencia, ganancia del malestar, no debemos permitir que estos estados perjudiciales aumenten sin control. Por ello tenemos que desarrollar acciones de escucha a la población adolescente o joven, incluso cuando no hable.

Teniendo presente que todo riesgo supone siempre una perspectiva vinculante, ya que toda acción humana tiene una persona o varias como destino, si queremos intervenir, el trabajo a partir de aquí tendrá que estar orientado a los factores individuales y sociofamiliares, que generan vulnerabilidad ya que estos serán los que marcarán luego, en la adolescencia, el tipo de respuesta entendida como conducta de riesgo.

Vargas *et al.* (2018) aporta en esta línea explicando que aquellas personas con niveles altos de inteligencia emocional, características resilientes, alta autoestima, realizan conductas más prosociales, siendo esta última variable influenciada de forma directa e indirecta por las otras.

Como propuesta de abordaje de la ideación y tentativa suicida adolescente, o de adolescencia en riesgo de suicidio, se presenta DCE. El interés que orienta la propuesta presente de actuación desde lo social y educativo (no clínico), es dar a conocer la integración de la

resiliencia como elemento relevante de las propuestas de prevención tanto en relación a la ideación como a la tentativa suicida, orientadas a la edad adolescente a través de un programa piloto.

Zeleeva y Shubnikova (2016) plantean que uno de los principales objetivos en la prevención pedagógica es la formación de los recursos individuales resilientes que mejoran la estabilidad de la niñez y jóvenes frente a las influencias negativas de una sociedad.

Nuestra propuesta piloto de prevención busca generar factores protectores que disminuyan la vulnerabilidad a la ideación y tentativa suicida o pensamientos autolíticos, y a su vez suponga una forma de contención a las conductas de riesgo asociadas a estas, mediante el avance de habilidades para la promoción de hábitos y estilos de vida saludables desde una mirada crítica, así como el fortalecimiento de las redes familiares y comunitarias.

Más si cabe, considerando a la persona adolescente como miembro de un sistema familiar y social (funcional o disfuncional) que lo condiciona (no determina) en su proceso de socialización, permitiéndole incorporar valores, creencias, modalidades afectivas y cognitivas, debemos promover el interés en descubrir los factores “resilientes”, personales, relacionales y comunitarios, que va unido a la jerarquización de las acciones de promoción de la salud y a la búsqueda de intervenciones o actividades que, en lugar de prevenir daños específicos, tiendan a mejorar las condiciones de respuesta vitales.

Se trata de una intervención de corte socioeducativa, poniendo el foco en los recursos personales y sociales y atendiendo siempre al momento en el proceso de crecimiento personal del adolescente y de las personas que lo acompañan en su proceso evolutivo, permitiendo crear un sistema de autoapoyo y co-apoyo. Trabajar en la línea de enseñanza-aprendizaje de habilidades de pensamiento crítico-reflexivo es formar personas pensantes y creativas, que cuestionan el orden existente de cosas, generando soluciones novedosas y alternativas frente a los problemas, fortaleciendo el autocontrol sobre sus vidas, evitando de esta forma caer en conductas adictivas.

Debemos distinguir 3 etapas o fases de actuación desde lo social y educativo (no clínico):

1. Detección. Es una fase primordial en la que debemos prestar atención a los comentarios o verbalizaciones negativas que realizan sobre sí mismos o su existencia como *mi vida es un asco, no tiene solución, a nadie le importo, o me gustaría desaparecer*.
2. Contención. Es sabido que el suicidio es un desequilibrio entre el sufrimiento que la persona adolescente padece y los recursos para afrontarlo. Por tanto, una manera de enfrentar la situación es fomentar y potenciar los recursos personales y orientarlos de forma que nos permitan reducir el malestar, desazón y desesperanza. Falta reforzar una educación emocional que trabaje el conocimiento de emociones tales como tristeza, sorpresa, aversión o la ira.
3. Empoderamiento. Fase en la que se debe ofertar la adquisición de habilidades para controlar de manera significativa la adversidad o el estrés. Esto se puede considerar la resiliencia, que funcionalmente es equivalente a la invulnerabilidad, la resistencia al estrés y la adversidad (Córdoba et al. 2005).

Debemos tener presente en la fase de empoderamiento que existen conductas y rasgos psicológicos, como la flexibilidad cognitiva, el afrontamiento activo, el optimismo o la sensación de pertenencia a un grupo, que pueden favorecer una respuesta de resiliencia (Wood y Bhatnagar, 2015).

Un proceso de crecimiento y enriquecimiento personal que implica autoconocimiento desde el avance de la capacidad propia para reconocer las sensaciones, aceptación de la situación presente para proyectar la acción inminente, aprender a gestionar los problemas sin victimizaciones, apertura a una reeducación emocional y a asumir roles de responsabilidad.

En las sesiones, que a continuación detallamos, se combina la transmisión de contenidos y la aplicación de dinámicas donde se identifican factores personales, antecedentes socio-escolares, actitudes o dificultades físicas, psicológicas y/o sociales que se pudieran estar viviendo en ese momento.

- Sesión 1. Análisis de las expectativas personales y sociales.
- Sesión 2. El ciclo de conocimiento emocional.
- Sesión 3. Evaluación de los conflictos y riesgos asociados.
- Sesión 4. Evaluación de los conflictos y riesgos asociados.
- Sesión 5. Reeducción de la capacidad resiliente (autonomía personal).
- Sesión 6. Reeducción de la capacidad resiliente (creencia de autoeficacia).
- Sesión 7. Estrategias para articular un futuro optimista.
- Sesión 8. Habilidades para afrontar el cambio y su adaptación.
- Sesión 9. Desarrollo y mantenimiento de relaciones sociales positivas.
- Sesión 10. Potenciar la creatividad personal.

Como puede observarse se ha articulado las sesiones atendiendo a conceptos clave que se repiten en la mayoría de definiciones aquí desarrolladas:

- a. La presencia de situaciones problemáticas adversas, estresantes y difíciles.
- b. La actitud de absorber cambios y transformaciones (proacción).
- c. La adaptación positiva y exitosa frente a tales adversidades (reacción).
- d. El fortalecimiento ante tales adversidades (resultado-proacción).

- e. El logro de beneficios a medio / largo plazo (fortalezas y emociones positivas).

La transferencia de estos preceptos a partir de la secuencia indicada, recursos personales pro-resilientes, tiene que realizarse tanto en el ámbito escolar (prevención) como familiar (reeducación), no solo para transmitir conocimiento, sino para fortalecer el manejo de habilidades para la vida y su capacidad con el fin de prevenir la aparición e instauración de los comportamientos adictivos.

Subrayamos el término responsabilidad y esto a nivel pedagógico y socioeducativo es un aspecto de relevancia para el tema que nos ocupa, porque ello implica que se puede promocionar y fomentar desde edades tempranas en las personas, pero también en los grupos e instituciones actitudes y conductas resilientes que reduzcan o prevengan las conductas no socialmente aceptadas. Existe por consiguiente la posibilidad de crear y construir personas resilientes, pero también colectividades y sociedades resilientes.

Por otra parte, el proceso dinámico de crecimiento personal de nuestra propuesta, que puede variar en función del tiempo y circunstancias vitales, da sentido al enfoque de la resiliencia en cada persona, convirtiéndose en la autcapacidad para desarrollar competencias a pesar de situaciones adversas.

Pero es importante resaltar que se debe apostar por estrategias preventivas duraderas y estables en el tiempo, para que calen en los adolescentes y jóvenes con el fin de prevenir que estos tomen decisiones erróneas como las adicciones (Klimenko *et al.*, 2018).

4. ALINEAMIENTO DE LA PREVENCIÓN DEL SUICIDIO CON LOS ODS DE LA AGENDA 2030

El presente planteamiento, que analiza la hipótesis de que existe una relación significativa entre los factores personales de resiliencia: autoestima, empatía, autonomía, humor y creatividad con una mayor

capacidad de resistencia a desarrollar pensamientos y tentativa suicida y/o comportamientos autolíticos en adolescentes, está alineado con los siguientes ODS de la Agenda 2030. Una agenda ambiciosa impulsada por las Naciones Unidas que contiene 17 objetivos para el desarrollo sostenible (los ODS) y 169 metas que buscan erradicar la pobreza, combatir las desigualdades y promover la prosperidad económica compartida, el desarrollo social, al tiempo que protegen el medio ambiente y garantiza una vida sana de aquí a 2030.

- Objetivo 3. Atendiendo a que una mejora de los factores personales de resiliencia contribuyen directamente a garantizar una vida sana y promover el bienestar en todas las edades
- Objetivo 4. Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida también incluye acciones de educación no formal e informal como pudiera ser el entrenamiento poblacional en el desarrollo de resiliencia: autoestima, empatía, autonomía, humor y creatividad para lograr una sociedad con una mayor capacidad de resistencia a desarrollar recaídas ante situaciones de crisis existenciales.
- Objetivo 5. Aplicando un entrenamiento en habilidades de resiliencia con perspectiva de género, se logra al unísono la igualdad entre los géneros.
- Objetivo 11. Con una población con mayor capacidad para superar circunstancias traumáticas y/o adversas, estamos construyendo ciudades y asentamientos humanos más inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles.

CONCLUSIONES

De la presente revisión se pueden extraer que la interacción de factores de riesgo (patogénicos), hace imprescindible el estudio de los mismos, para prevenirlos. Pero también es necesario analizar

su contraparte, los llamados “factores protectores” (que son saluto-génicos). Estos, a diferencia de aquellos que responden al modelo epidemiológico, ponen el énfasis en la promoción de la salud.

La prevención de la ideación, tentativa y acto suicida en términos generales, y en específico con población infanto-juvenil, debe estar en la agenda educativa, social y sanitaria como una prioridad, tendiendo presente que es la principal causa de mortalidad entre la juventud española. Se debe incluir en estos tres pilares si se pretende dotar a la ciudadanía de recursos necesarios para la detección de riesgo de suicidio (cuestión que no es sencilla), para autorregularse y tener control emocional, y a ser posible en edades cada vez más tempranas comenzando desde primaria.

Del mismo modo, se debe encarar acciones preventivas y de promoción de la salud, centradas en los factores que generan resiliencia, como por ejemplo la existencia de redes informales de apoyo, estrecha relación con la inteligencia emocional y aptitudes resolutivas de problemas, el convencimiento de aspirar a algún tipo de autocontrol consciente, etc. Hablamos de un modelo socioeducativo que no solo ha de permitir a la persona / grupo descubrir sus potencialidades, sino que también ha de resaltar sus fortalezas.

No es una decisión caprichosa o a título individual sino una imposición que recoge la Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia. Concretamente en el capítulo IV, que desarrolla diversas medidas de prevención y detección precoz de la violencia en los centros educativos, los cuales se consideran imprescindibles si se tiene en cuenta que se trata de un entorno de socialización central en la vida de la adolescencia, establece junto al plan de convivencia (recogido en el 124 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación) la necesidad de protocolos de actuación frente a indicios de diferentes tipos de violencia relacionadas con el acto suicida como abuso y maltrato, acoso escolar, virtual y/o sexual, violencia de género, violencia doméstica.

Y para el correcto funcionamiento de estos protocolos frente al suicidio, autolesión y cualquier otra forma de violencia indica en el artículo 34 el deber de constituir una figura de coordinación de bienestar y protección, en todos los centros educativos, pero también la necesaria capacitación de las personas menores de edad en materia de seguridad, tanto off-line como digital.

Además, cuando las personas tienen alguna problemática, por lo general, olvidan que tienen recursos y capacidades con las que poder hacerle frente. Ante esto nos lleva a entender que abogamos de un modo fundamental por el principio de que se asuma la responsabilidad ante la propia vida y la de los demás de un modo positivo y constructivo.

Por tanto, debemos tener claro que la ideación, tentativa y acto suicidio es prevenible y debemos promover que sea tangible en los espacios de mayor cercanía a la población. Aquí tienen un rol fundamental las intervenciones de atención primaria en lo social, educativo y sanitario, de los recursos de proximidad (servicios sociales, centros de salud, centros educativos, departamentos de juventud, etc) pero más si cabe, que la actuación sea coordinada, coherente e integral.

Hay que aumentar el número de políticas de prevención, programas y servicios municipales de asesoramiento, orientación, acompañamiento y prevención frente a conductas suicidas, en colaboración con entidades del tercer sector que abordan esta problemática, ante la falta de personal del sistema sanitario para evaluar los factores de riesgo y lograr que la atención sea más rápida y frecuente.

Debemos conocer de primera mano las historias de adolescentes que sufren en silencio un malestar que tiende a esas ideas irracionales, las de autolesionarse o quitarse la vida, abordándolas abiertamente, sin tabúes, huyendo del estigma y la desazón, siendo clave la figura profesional del educador o la educadora social, para el logro de estos preceptos y para enfocar una actuación eficaz frente

a la cuestión del suicidio infanto-juvenil. El suicidio consumado no debe ni puede ser la solución final para un problema temporal de las y los adolescentes.

BIBLIOGRAFÍA

- AEGON. (2021). *IV Estudio de Salud y Estilo de Vida*. <https://fr.zone-secure.net/149562/1404875/#page=1> (Consultado: 17 de octubre de 2022).
- ANSEAN, A. (2014). *Manual de Prevención, Intervención y Postvención de la Conducta Suicida*. Fundación Salud Mental.
- CONSEJERÍA DE SANIDAD DE LA COMUNIDAD DE MADRID. (2011). *Guía para familiares: detección y prevención de la conducta suicida en personas con una enfermedad mental*. <http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM017097.pdf> (Consultado: 17 de octubre de 2022).
- CÓRDOVA, A.J., ANDRADE, P. y RODRÍGUEZ, S.E. (2005). *Características de resiliencia en jóvenes usuarios y no usuarios de drogas*, Revista Intercontinental de Psicología y Educación, 7(1), 21-39.
- FUNDACIÓN ANAR. (2022). *Informe Anual Teléfono/Chat ANAR 2021*. www.anar.org/wp-content/uploads/2022/04/INFORME-TELEFONO-CHAT-ANAR-2021-VFINAL.pdf (Consultado: 17 de octubre de 2022).
- GARCÍA-HARO, J., GARCÍA-PASCUAL, H., GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M., BARRIO-MARTÍNEZ, S., y GARCÍA-PASCUAL, R. (2021). "Suicidio y trastorno mental: una crítica necesaria", *Papeles del Psicólogo*, 41(1), 35-42. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2020.2919>
- INE. (2021). *La salud mental en la pandemia*. www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INECifrasINE_C&cid=1259953225445&p=1254735116567&pagename=ProductosYServicios%2FINECifrasINE_C%2FPYSDetalleCifrasINE (Consultado: 17 de octubre de 2022).

- KLIMENKO, O., PLAZA, D., BELLO, C., GARCÍA, J., y SÁNCHEZ, N. (2018). "Estrategias preventivas en relación a las conductas adictivas en adolescentes", *Revista Psicoespacios*, 12(20), 144-172. <https://doi.org/10.25057/21452776.1043>
- ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD. (2021). *Vivir la vida. Guía de aplicación para la prevención del suicidio en los países*. https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/54718/9789275324240_spa.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Consultado: 17 de octubre de 2022).
- ROS, R., PARDO, M., HERNÁNDEZ, C., MORA, R., PALMER, R. y VENTURA, M. (2015). *Equipos de atención primaria: elementos claves de prevención. Poster. VI Encuentros en Psiquiatría. Sevilla*. www.encuentrosenpsiquiatria.com/archivos/posters2015/PO-038.jpg (Consultado: 17 de octubre de 2022).
- SAVE THE CHILDREN. (2021). *Informe Crecer Saludable(mente). Un análisis sobre la salud mental y el suicidio en la infancia y la adolescencia*. www.savethechildren.es/sites/default/files/2021-12/Informe_Crecer_saludablemente_DIC_2021.pdf (Consultado: 17 de octubre de 2022).
- SERVICIO ANDALUZ DE SALUD (Consejería de Sanidad) "Guía sobre la prevención del suicidio, para personas con ideación suicida y familiares", 2010. www.sspa.juntadeandalucia.es/servicioandaluzdesalud/sites/default/files/sincfiles/wsas-media-pdf_publicacion/2021/guia_prevensuicidio.pdf (Consultado: 17 de octubre de 2022).
- THE EUROPEAN HOUSE - AMBROSETTI Y ANGELINI PHARMA (2021). *Headway 2023 - Mental Health Index*. https://eventi.ambrosetti.eu/headway2023/wp-content/uploads/sites/196/2021/10/210915_Brief-outline_Headway-2023-Index.pdf (Consultado: 17 de octubre de 2022).

- VARGAS, K., VILLORÍA, Y.A. y LÓPEZ V.M. (2018). "Factores protectores de la conducta prosocial en adolescentes: un análisis de Ruta", *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 21(2), 563-589.
- WOOD, S.K. y BHATNAGAR, S. (2015). "Resilience to the effects of social stress: Evidence from clinical and preclinical studies on the role of coping strategies", *Neurobiology of Stress*, (1), 164-173. <https://doi.org/10.1016/j.ynstr.2014.11.002>
- WORLD HEALTH ORGANIZATION. (2014). *Preventing suicide: A global imperative*. www.who.int/publications/i/item/9789241564779 (Consultado: 17 de octubre de 2022).
- ZELEEVA, V. y SHUBNIKOVA, E. (2016). "Prevention of addictive behavior based on the formation of teenagers' resilience", *International Journal of environmental & Science education*, 11(8), 2015-2023.

NORMATIVA REFERENCIADA

- Ley orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia. Boletín oficial del estado nº. 134, de 5 de junio de 2021.
- Instrucción del 9 de septiembre de 2021, de la directora general de inclusión educativa, para la intervención en autolesiones y conductas de suicidio. https://ceice.gva.es/documents/169149987/173803185/instruccions_autolesions_suicidi_cas.pdf (Consultado: 17 de octubre de 2022).

EL COORDINADOR O COORDINADORA DE BIENESTAR Y PROTECCIÓN DEL ALUMNADO

Vicente Cabedo Mallo

Profesor Titular de Derecho constitucional

Director de la Cátedra de Infancia y Adolescencia

Presidente de la Red de Universidades por la Infancia y la Adolescencia

Universitat Politècnica de València

vicamal@urb.upv.es

1. INTRODUCCIÓN

La Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia, en adelante LOPIVI, ha supuesto, por una parte, la trasposición a nuestro ordenamiento jurídico de diversos preceptos de la Directiva 2011/93/UE, relativa a la lucha contra los abusos sexuales y la explotación sexual de los menores y la pornografía infantil. Sin embargo, las verdaderas razones de su aprobación debemos buscarlas en las recomendaciones del Comité de Derechos del Niño hechas a España. Como señala el propio preámbulo de dicha LO, este Comité había ido incidiendo, en sus Observaciones sobre España, en la necesidad de la aprobación de una ley integral sobre la violencia contra los niños y niñas, en parangón a la LO 1/2004, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. Y ahí está, precisamente, la clave de la importancia de la LOPIVI, su carácter integral, incidiendo tanto en la prevención, con medidas de detección precoz, como en la sensibilización y la

educación, sin olvidar tampoco la asistencia y reintegración de derechos vulnerados. Con esta Ley se deja atrás, al menos en el plano normativo, la invisibilidad de la infancia que sufre violencia, poniendo el punto de atención en los niños, niñas y adolescentes y sus derechos. En este sentido, es de destacar que, entre sus fines, se señale el de reforzar el ejercicio de su derecho a ser oídos, escuchados, y a que sus opiniones sean tenidas en cuenta en contextos de violencia contra ellos y ellas. De este modo, los niños, niñas y adolescentes dejan de ser considerados únicamente como víctimas en situaciones de violencia, a los que hay que proteger.

Estamos, pues, ante un cambio de paradigma trascendental en el abordaje de la lucha contra la violencia y su erradicación: el foco de atención no se concentra ya en dar una respuesta a la violencia consumada, sino en la prevención, en su evitación, y, especialmente, en la creación de los denominados entornos seguros y en la promoción del buen trato. Y en este nuevo enfoque cabe enmarcar las dos nuevas figuras que la LOPIVI crea¹: el coordinador o coordinadora de bienestar y protección del alumnado, y el delegado o delegada de protección en el ámbito del ocio, deporte o tiempo libre. El cometido de ambas es ser las figuras de referencia para la prevención y protección frente a la violencia (Martínez y Escorial, 2021). Estas dos figuras debían estar operativas en el curso 2022/2023, como se determinó en la propia LOPIVI y reiteró la Conferencia Sectorial de Infancia y Adolescencia², en el Acuerdo sobre el Plan de Implementación de dicha LO, de 15 de noviembre de 2021.

¹ Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (en adelante LOE), anterior a la aprobación de la LOPIVI, ya hace mención, con la adición de un apartado quinto al art. 124 de la LOE, a la figura del coordinador o coordinadora de bienestar y protección, dado que se era consciente de que la misma se regularía en la futura LOPIVI, próxima a aprobarse.

² Es el órgano de cooperación en materia de infancia y adolescencia entre la Administración General del Estado, las Comunidades Autónomas, las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla y la Administración Local.

Este trabajo representa una aproximación a la nueva institución del coordinador o coordinadora de bienestar y protección del alumnado. Y decimos “nueva” porque, aunque ya existiesen otras figuras con unas funciones, en parte, coincidentes, el cambio de paradigma apuntado supone una auténtica revolución y un replanteamiento de postulados en torno a la violencia y la lucha por su erradicación.

2. CONCEPTO, PERFIL Y ELECCIÓN DEL COORDINADOR O COODINADORA DE BIENESTAR Y PROTECCIÓN DEL ALUMNADO

2.1 Concepto

La Ley Orgánica de Educación (en adelante LOE), en su art. 124, no ofrece una definición de la nueva figura de coordinador o coordinadora de bienestar y protección del alumnado. Por su parte, la LOPIVI, si bien relaciona, en el precepto dedicado a esta institución (art. 35.2), una serie de funciones mínimas que, en su caso, desarrollarán y/o ampliarán las Administraciones educativas, tampoco la define. Fuera del articulado de esta LO, en su Preámbulo, se nos dice que, para el correcto funcionamiento de los protocolos a los que alude el art 124 de LOE,³ se constituye un coordinador o coordinadora de bienestar y protección, en todos los centros educativos. De ahí podríamos extraer un concepto aproximativo, vinculando esta institución con dichos protocolos y su rol de “coordinación”. Sin embargo, una definición de esta figura debería ser lo suficientemente genérica, amplia, para que abarcase las funciones encomendadas y esa labor con relación a los protocolos. Su conceptualización debe ir, por tanto, a la esencia misma de su creación y, por tanto, al espíritu de la LOPIVI y

³ Dicho precepto relaciona los protocolos de actuación frente a indicios de acoso escolar, ciberacoso, acoso sexual, violencia de género y cualquier otra manifestación de violencia.

su desiderata: un mundo libre de violencia para la infancia y la adolescencia en el que impere el buen trato.

Por su parte, las diferentes normativas autonómicas específicas que desarrollan dicha figura del coordinador o coordinadora, o que hacen referencia, en mayor o menor medida, a la misma, tampoco nos proporcionarían una definición propiamente, aunque dos de ellas, a nuestro entender, ofrecen elementos que sí nos ayudarían a su conceptualización. Así, la Comunidad Autónoma de Canarias, en su Resolución de 30 de junio de 2022, de la Dirección General de Ordenación, Innovación y Calidad de la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias, por la que se constituye en los centros educativos no universitarios sostenidos con fondos públicos la persona coordinadora para el bienestar y la protección del alumnado, indica que la implementación de dicha figura surge con la finalidad de garantizar los derechos fundamentales de la infancia y la adolescencia en el marco de actuación establecido en la LOPIVI. Por su parte, La Rioja, en su Decreto 31/2022, de 1 de junio, por el que se regula la convivencia en los centros educativos sostenidos con fondos públicos en dicha Comunidad, nos dice que el coordinador o coordinadora se responsabilizará del trabajo de la convivencia y de la organización de las actividades para su fomento y desarrollo, así como de la protección frente a formas de violencia y promoción del bienestar emocional del alumnado. Estos aportes de estas Comunidades nos ayudan a comprender la figura, conceptualizando, en alguna medida, la misma.

Por lo que respecta a entidades que velan por los derechos de la infancia y la adolescencia, Unicef (2021) describe esta figura como la (persona) encargada de aglutinar capacidades y recursos para velar por el derecho a la protección integral de la infancia, atribuyéndole la misión de “la construcción de un entorno protector en el centro educativo que facilite el aprendizaje y el bienestar físico y psicológico y que prevenga e intervenga ante cualquier situación de violencia ejercida contra niñas, niños y adolescentes” (p. 18). Su actuación se

encaminaría fundamentalmente a la prevención primaria, es decir, en evitar factores de riesgo, para lo cual debe promoverse la que se ha venido en denominar la cultura del buen trato.⁴

En realidad, la propia denominación dada a esta nueva figura resulta reveladora y descriptiva. Así, debemos tener muy presente el rol de la *coordinación*, dado que en su cometido no va actuar, en modo alguno, aisladamente, sino, por un lado, en contacto directo e interactuando con toda la comunidad escolar (equipo directivo, otras figuras o servicios ya implantados, docentes, personal de servicios y, por supuesto, los alumnos y alumnas); y, por otro, ad extra, con todos los entes encargados/implicados en la lucha contra la violencia y en la protección de la infancia, tanto públicos (del ámbito sanitario, policial, judicial y de servicios sociales) como privados (en especial, las entidades que velan por los derechos de la infancia). Por su parte, la mención al *bienestar*, en la indicada coordinación, puede y debe conectarse con la idea de una convivencia armoniosa, que va más allá de la mera ausencia de violencia, y que se enmarca en la denominada cultura del buen trato, a implantar en los centros educativos. Por último, la referencia a la *protección*, nos conduce a una premisa básica, como es la de garantizar los derechos de una infancia y adolescencia determinada: el *alumnado*, término este último con el que se cierra la denominación de la figura.

⁴ La LOPIVI alude a la cultura del buen trato y define este como “aquel que, respetando los derechos fundamentales de los niños, niñas y adolescentes, promueve activamente los principios de respeto mutuo, dignidad del ser humano, convivencia democrática, solución pacífica de conflictos, derecho a igual protección de la ley, igualdad de oportunidades y prohibición de discriminación de los niños, niñas y adolescentes” (art. 1.3).

2.2 Perfil y elección

2.2.1 Introducción

La LOPIVI no establece qué tipo de profesional debe desarrollar las funciones de coordinador o coordinadora de bienestar y protección del alumnado. Por su parte, la LOE, tras la reforma operada por LO 3/2020, se limita a prescribir que las Administraciones educativas regularán los requisitos y las funciones que debe desempeñar el coordinador o coordinadora de bienestar y protección, a designarse en todos los centros educativos independientemente de su titularidad (art. 124.5). Y dicha encomienda a las Administraciones educativas se repite en la LOPIVI, si bien precisando que también deberán determinar si estas funciones han de ser desempeñadas por personal ya existente en el centro escolar o por nuevo personal (art. 35.2). Se deja, por tanto, en manos de las Administraciones educativas de las distintas Comunidades Autónomas⁵ el determinar qué personas pueden desempeñar las funciones de coordinador o coordinadora. Y es, precisamente, como veremos más adelante, esta falta de concreción en este punto, tanto en la LOPIVI como en la LOE, la que ha provocado que una pluralidad diversa de profesionales, a través de sus respectivos Colegios, se arroguen dichas funciones como propias, y, consecuentemente, consideren que es a ellos y no a otros a quienes corresponde ser coordinadores y coordinadoras de bienestar y protección.

Llegados a este punto, debemos plantearnos la cuestión de si la susodicha figura y, más concretamente, las funciones que debe desempeñar representan o no una creación ex novo en la regulación de la convivencia escolar. En este sentido, existían ya en los centros

⁵ Las Comunidades Autónomas tienen asumida en sus Estatutos la competencia de educación, por lo que las Administraciones educativas a las que alude tanto la LOPIVI como la LOE son las propias de las respectivas Comunidades. A ellas compete, por tanto, regular la figura de coordinador o coordinadora de bienestar y protección.

educativos de un buen número de Comunidades Autónomas los denominados genéricamente coordinadores de convivencia.⁶

A título de ejemplo, las Comunidades Autónomas de Canarias, Illes Balears y València contaban en todos los centros escolares, con anterioridad a la LOPVI, con esta figura del coordinador de convivencia y con dicha denominación (de igualdad y convivencia, en el caso de la Comunitat Valenciana). En otras Comunidades, en las que también se introdujo esta figura, la misma se ha ido ampliando a la mayoría de centros educativos, como es el caso de Murcia y de Castilla y León, estando en la actualidad presente en prácticamente en todos sus centros.⁷

Con relación, precisamente, a esta figura del coordinador de convivencia y la nueva de bienestar y protección del alumnado, se ha llegado a sugerir que estamos ante un mero cambio de denominación,⁸ lo que comportaría necesariamente una equivalencia de las funciones asignadas a ambas instituciones. Otra posibilidad es que las funciones del coordinador de convivencia queden subsumidas, todas o en parte, en la nueva figura, sin ser, por tanto, estrictamente equivalentes. En la práctica, como veremos en las normativas autonómicas ya aprobadas, la aparición de esta nueva figura conlleva o bien la supresión de la actual de coordinador de convivencia (y otras figuras

⁶ De acuerdo con el estudio de Luján, Lorente y García (2022), siete Comunidades Autónoma regulan expresamente por normativa la figura del coordinador de convivencia, mientras que otras tres la regularían, sin citarla ni nombrarla explícitamente.

⁷ Datos extraídos del trabajo *Análisis comparado de aspectos formales de la convivencia escolar en las Comunidades Autónomas* (2021), del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

⁸ En este sentido, resulta significativo el artículo periodístico intitulado “De convivencia a bienestar”, publicado el 27 de junio de 2022, en el Diario de Burgos, el Diario de Ávila y en el Día de Valladolid. En el plano normativo, podemos citar, por ejemplo, las Instrucciones relativas a la Coordinación de Bienestar y Protección de la Infancia y Adolescencia en los Centros Docentes, de la Comunidad de Andalucía, que establecen que la figura de profesor o profesora responsable de la coordinación del Plan de convivencia, implantada en 2011, es “plenamente asimilable a la de coordinación de bienestar y protección”.

como el referente de acoso escolar), o bien que sus funciones sean asumidas por otras ya existentes como la de responsable de la coordinación del Plan de convivencia, la de responsable de igualdad o la de coeducación del centro, entre otras.

Para dar respuesta a esta equiparación o no de figuras, se hace necesario, por tanto, estudiar, como procederemos más adelante, las funciones asignadas tanto al coordinador o coordinadora de bienestar y protección del alumnado y al ya existente de convivencia. Ahora bien, debe tenerse muy presente que, en el hipotético caso de una equiparación de funciones de ambas figuras, las mismas tendrían que reinterpretarse en su conjunto a la luz del nuevo paradigma que inaugura la LOPIVI, al que ya hemos aludido en la introducción.

En otras Comunidades Autónomas, que no contaban específicamente con un o una coordinadora de convivencia, las funciones relativas a esta materia venían igualmente siendo desempeñadas por otros cargos y personal de los centros, por lo que, como señalan, por ejemplo, las Instrucciones de comienzo del curso 2022-2023 de la Comunidad de Madrid, la nueva figura deberá contar con su apoyo y colaboración del modo en que se determine en las normas de organización, funcionamiento y convivencia de los centros.

En cualquier caso, la nueva figura es obligatoria en todas las Comunidades Autónomas y deben sus administraciones educativas implementarla, determinando los requisitos para poder ser nombrado coordinador o coordinadora, principalmente formativos y de currículum, y si ha de ser personal ya existente en el centro escolar o debe cubrirse por nuevo personal. Veamos, a continuación, pues, las regulaciones o, en todo caso, previsiones al respecto de las Comunidades Autónomas.

2.2.2 El perfil y la elección del coordinador o coordinadora de bienestar y protección del alumnado en la normativa autonómica

En primer lugar, es importante resaltar que las Comunidades Autónomas de la Región de Murcia y del Principado de Asturias, adelantándose al resto de Comunidades Autónomas, ya contemplaron en sus normativas de inicio del curso escolar 2021-2022 esta figura del coordinador o coordinadora de bienestar y protección. Así, la Región de Murcia, en la Orden de 29 de junio de 2021 de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se establecen procedimientos en materia de recursos humanos para el curso 2021-2022, establecía, en su art. 129, que la dirección del centro nombraría un coordinador de bienestar, amparándose, eso sí, en la LOE, dado que su aprobación es coetánea a la entrada en vigor de la LOPIVI (25 de junio). Y la misma previsión e idéntica redacción se recoge en la Orden en materia de recursos humanos para el curso 2022-2023, en el apartado segundo del mismo precepto 129. Extrañamente en esta Orden de 2022 tampoco se hace mención a la LOPIVI, estando ya en vigor.

Por lo que respecta al Principado de Asturias, la Circular por la que se dictan instrucciones para el curso escolar 2021-2022, de la Consejería de Educación del Principado, de 27 de julio de 2021, prescribe que cada centro designará a un profesor o una profesora del Claustro como coordinador o coordinadora de bienestar y protección, amparándose, aquí sí, a diferencia la normativa murciana, en la LOPIVI. Y en parecidos términos se pronuncia la Circular de inicio de curso de centros públicos, de 12 de julio de 2022, correspondiente al curso 2022-2023.

Ya con vistas al curso escolar 2022-2023, la Comunidad de Extremadura aprobó la Instrucción nº 7/2022, de 9 de mayo de la Secretaría General de Educación, por la que se determina el proceso de designación de la persona coordinadora de bienestar y protección

en los centros públicos,⁹ así como la concreción de sus funciones. En concreto, la designación de dicha persona coordinadora se recoge en la instrucción quinta. En la misma se señala que esta designación debe estar avalada por un compromiso real en el desarrollo de sus funciones, así como una formación o compromiso de formación en la gestión de una serie de ámbitos que relaciona y que guardan relación directa con su cometido. Sobre la formación de las personas que van a desempeñar este rol de coordinadora o coordinador volveremos más adelante. Ahora es importante destacar que dicha instrucción también alude a “perfiles profesionales” adecuados a la mentada figura, atendiendo, además, como reza la instrucción, a las etapas educativas y a la tipología de centros.

De acuerdo con las dos variables indicadas (etapas educativas y tipología de centros), la normativa de Extremadura configura unos perfiles propios de la persona a desempeñar las funciones de coordinador o coordinadora de bienestar y protección, aunque en la práctica se reducen a dos: a) Miembros del equipo directivo (o, en su defecto, persona propuesta por la Dirección del centro); y b) Educadoras o educadores sociales (o, en su defecto, en casos excepcionales por falta de disponibilidad organizativa, persona a quien proponga la Dirección del Centro). En particular, atendiendo al tipo de centro educativo, el primer perfil sería el indicado en los Centros de Educación Infantil, en los Centros de Educación Primaria y en enseñanza de régimen especial; reservándose a los educadores y educadores sociales los Centros de Educación Secundaria.

La designación de la persona coordinadora de bienestar y protección la realizará la Consejería de Educación y Empleo (en el caso de personal docente, el Servicio de Personal Docente de las Delegaciones Provinciales de Educación; y, en el caso de personal laboral, el Delegado o Delegada Provincial de Educación), a propuesta de la Dirección del Centro, previa consulta al consejo escolar.

⁹ La resolución señala que los centros privados se registrarán por su normativa específica y, supletoriamente, por la misma.

La Comunidad de La Rioja, por su parte, dictó el Decreto 31/2022, de 1 de junio, por el que se regula la convivencia en los centros educativos sostenidos con fondos públicos en la Comunidad Autónoma de La Rioja, y en el mismo se remite al desarrollo reglamentario para el establecimiento del procedimiento para la elección, formación y requisitos necesarios del que denomina “coordinador o coordinadora de convivencia, bienestar y protección del alumnado”. Eso sí, aclara que será personal docente (art. Art, 49).

En la Comunidad Foral de Navarra encontramos la Resolución 231/2022, de 10 de junio, del Director General de Educación, por la que se aprueban las instrucciones que van a regular, durante el curso 2022-2023, la organización y el funcionamiento de los centros educativos que imparten las enseñanzas de segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en el ámbito territorial de la Comunidad Foral de Navarra. En la misma, al referirse a los planes de convivencia en el marco del programa Laguntza, hace mención expresa al coordinador o coordinadora de bienestar, que deben tener todos los centros educativos y que actuará bajo la supervisión de la persona que ostente la dirección o titularidad de los mismos. Y, a nuestros efectos, es importante destacar que esta figura puede o bien coincidir con la persona responsable de Convivencia del centro, o bien recaer en otra diferente que el equipo directivo designe.

La Comunidad de Castilla- La Mancha, a estos efectos, promulgó la Orden 121/2022, de 14 de junio, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, de regulación de la organización y el funcionamiento de los centros públicos que imparten enseñanzas de Educación Infantil y Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. En la misma, en su artículo 12.3 se prescribe que, en aplicación de la Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, en cada centro se designará un coordinador/a de bienestar y protección que será el responsable del desarrollo del Plan de igualdad y convivencia.

En la Comunidad de Canarias se dictó, el 30 de junio de 2022, la Resolución de la Dirección General de Ordenación, Innovación y Calidad de la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias, por la que se constituye en los centros educativos no universitarios sostenidos con fondos públicos la persona coordinadora para el bienestar y la protección del alumnado. En la misma, en su Anexo II, intitulado Implementación de la persona coordinadora para el bienestar y la protección del alumnado, establece una serie de “Orientaciones” para la selección de la persona coordinadora para el bienestar y la protección del alumnado. Estas “orientaciones” en unas ocasiones son recomendaciones, pero, en otras, son normas imperativas a seguir. Así, la norma prescribe que la dirección del centro debe designar a una persona del *claustro* (recomendando que sea estable en el centro) para desempeñar las funciones de la persona coordinadora para el bienestar y la protección, recomendando, acto seguido, que se asigne, con carácter preferente, a aquella persona que más se ajuste al siguiente perfil:

- a. Acreditación en materia de convivencia o coeducación.
- b. Formación que integre contenidos en materia de convivencia, mediación escolar, igualdad y educación afectivo sexual y de género o educación emocional.
- c. Trayectoria y experiencia docente en la implementación de proyectos relacionados con la mejora de la convivencia, la educación emocional del alumnado o la coeducación.
- d. Habilidades comunicativas y socioemocionales.
- e. Capacidad de liderazgo.

Se observa, pues, que la persona a desempeñar el puesto de coordinador o coordinadora debería reunir (aunque la norma solo “recomiende”) una serie de competencias que serían unas específicas (letras a, b y c) y otras transversales (letras d y e).

Y, por último, establece una prohibición (alejada, por tanto, de una orientación), al señalar que en ningún caso dicha persona coincidirá con el director o la directora del centro educativo, a excepción de escuelas rurales y en los centros de menos de 6 unidades, ni con la jefatura de estudios.

Del mismo modo, en La Comunidad Autónoma de Andalucía se aprobaron, el 1 de julio de 2022, por parte de la Dirección General de Atención a la Diversidad, Participación y Convivencia Escolar, de la Consejería de Educación y Deporte, unas Instrucciones relativas a la Coordinación de Bienestar y Protección de la Infancia y Adolescencia en los Centros Docentes. En las mismas se indica que la figura de responsable de la coordinación del Plan de convivencia en los centros escolares, prevista en la Orden de 20 de junio de 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos, sería “plenamente asimilable” a la del coordinador o coordinadora de bienestar y protección a la que hace mención la LOE y la LOPVI. Y el referido responsable del Plan de convivencia, según establecía dicha Orden, debe ser un profesor o una profesora del centro escolar designado por la dirección del mismo. Además, también se establece en las Instrucciones que, en aquellos centros que cuenten con departamentos de convivencia o de convivencia e igualdad, los mismos podrían asumir “plenamente” las funciones encomendadas al coordinador o coordinadora de bienestar.

Por ello, esta normativa andaluza, en su instrucción cuarta, determina que las funciones de coordinación de bienestar y protección del alumnado serán asumidas por el personal que ostente la coordinación del Plan de convivencia de los centros o, en su defecto, por otra figura del Claustro de profesorado, preferentemente por un miembro del Equipo Directivo. En este último caso, se prescribe que dicha figura deberá ser aprobada anualmente por parte del Consejo Escolar (instrucción sexta).

Y por lo que respecta a los centros docentes privados, la susodicha normativa andaluza se limita a indicar que las funciones de coordinador o coordinadora se podrán asignar a personal ya existente en el centro escolar o nuevo, sin más precisión, en función de sus características específicas de organización y funcionamiento (instrucción séptima).

En el País Vasco se promulgó la Resolución de la Viceconsejera de Educación, de 1 de julio de 2022 sobre Organización del curso 2022-2023 en los centros públicos de educación infantil y primaria y en los institutos de educación secundaria. En esta normativa sí se alude expresamente a la figura del coordinador o coordinadora de bienestar, reproduciendo en gran medida el art. 35 de la LOPIVI y concluyendo que “las funciones de dicha figura serán desarrolladas preferentemente por la o el responsable de igualdad o la de coeducación del centro”. Por tanto, incardina la figura de coordinador o coordinadora de bienestar en la del o la responsable de igualdad o coeducación ya existentes.

En la Comunidad de Madrid, las Viceconsejerías de Política Educativa y de Organización Educativa dictaron, el 14 de julio de 2022, las Instrucciones sobre comienzo del curso escolar 2022-2023 en centros docentes públicos no universitarios de dicha Comunidad. En las mismas se prescribe que estos centros deberán contar con un coordinador de bienestar y protección, designado por el director de entre el personal docente del centro en cuestión. A efectos de esta designación, se tendrá en cuenta el perfil profesional, la formación y la trayectoria del docente, el cual, en todo caso, deberá realizar un curso de formación en las condiciones que se regulen por la Vicepresidencia, Consejería de Educación y Universidades (instrucción 3.6).

Por último, haremos referencia a Ceuta y Melilla, que se ajustan a las Instrucciones de la Secretaría de Estado de Educación y de la Secretaría General de Formación Profesional para su aplicación en las enseñanzas de régimen general en las ciudades de Ceuta y Melilla para el curso escolar 2022-2023, de 29 de julio de 2022. Esta

normativa se limita a señalar que la dirección del centro educativo designará una persona al efecto, sin mayor concreción.

En otras Comunidades, atendiendo a sus normativas de inicio de curso 2022-2023 o que afecten a la organización de los centros educativos, no se hace referencia expresa a esta figura obligatoria del coordinador o coordinadora de bienestar. Se trata de las Comunidades Autónoma de Aragón, Baleares, Cantabria, Cataluña, Castilla y León, Comunitat Valenciana y Galicia.

En el caso de la Comunitat Valenciana, la Resoluciones de 5 y 12 de julio de 2022, del Secretario Autonómico de Educación y Formación Profesional, por las que se aprueban las instrucciones para la organización y el funcionamiento de los centros, por una parte, que imparten Educación Infantil de segundo ciclo y Educación Primaria, y, por otra, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, durante el curso 2022-2023, respectivamente, no incorporan como tal la figura del coordinador o coordinadora de bienestar, y, por el contrario, como en años anteriores, contemplan una persona como coordinadora de igualdad y convivencia.

En Cataluña, de acuerdo con el Decreto 102/2010, de 3 de agosto, de autonomía de los centros educativos, los mismos se dotarán de los órganos unipersonales de coordinación, como el caso que nos afecta, en función de las necesidades de cada uno de ellos, de acuerdo con su proyecto educativo y concretados en el proyecto de dirección vigente, y también cuando así lo prescriban normas con rango de ley (art. 41). En este último supuesto encuadraríamos a la persona coordinadora de bienestar, al ser una exigencia tanto de la LOE como de la LOPVI. Y con relación al curso 2022-2023, se ha aprobado la Resolución, de 1 de julio de 2022, por la cual se aprueban los documentos para la organización y la gestión de los centros, y las directrices para la organización y la gestión de los servicios educativos para dicho curso. De estos documentos interesan destacar los relativos a "Organización del centro" y a "El plan de las escuelas libres de violencias. Ubicación del proyecto educativo de centro".

El documento indicado de "Organización del centro", con relación a los órganos unipersonales de coordinación, alude a la autonomía organizativa del centro, en base al referido Decreto de 102/2010. Y, con relación a las escuelas que forman parte de una zona de escuelas rurales, apunta que se podrá contar con una persona referente de convivencia, coeducación y bienestar emocional que trabaje conjuntamente con la dirección del centro, promoviendo la convivencia en el mismo, impulsando la coeducación, protegiendo al alumnado frente a situaciones de violencias y velando por su bienestar emocional. Por su parte, el otro documento, relativo a "El Plan de escuelas libres de violencia", hace mención a esta persona referente de convivencia, coeducación y bienestar emocional como referente necesario, por tanto ya obligatorio, en cada centro educativo.¹⁰ Este referente podría intuirse que, en su caso, podría asumir las funciones que la LOPIVI establece para el coordinador o coordinadora de bienestar. Ahora bien, literalmente no se hace mención expresa en la normativa catalana al coordinador o coordinadora de bienestar.

Tras el análisis normativo efectuado, observamos que las diferentes Comunidades Autónomas, que han previsto en sus respectivas normativas, bien sean específicas, bien relativas al inicio del curso 2022/2023, la figura del coordinador o coordinadora de bienestar y protección, han optado por designar personal ya existente en el centro escolar y no por nuevo personal (salvo la excepción andaluza, que, en el caso no contar con educador o educadora social en centros de educación secundaria, se interpreta que cabría su contratación). Y con relación al personal del centro, Andalucía puntualiza que preferentemente será un miembro del equipo directivo.

¹⁰ Es interesante traer a colación que el plan también contempla como obligatoria la existencia del referente de violencia cero del alumnado. En este sentido, este plan prevé que todos los centros de educación secundaria y del ciclo superior de primaria de Cataluña tengan, como mínimo, dos personas referentes de violencia cero que formen parte del alumnado. Y es de destacar que prevé que una persona sea escogida por el mismo alumnado a través de un proceso de participación y elección a primeros de curso.

Y por lo que atañe a la designación de esta persona a desempeñar esta coordinación, como puede verse en la Tabla I, las Comunidades de Andalucía, Canarias, Madrid y Murcia, así como la previsión para las ciudades de Ceuta y Melilla, señalan que dicho nombramiento será a cargo de la dirección del centro (del director, en el caso de Madrid). Por su parte, Navarra atribuye la designación al equipo directivo del centro. Y, como una excepción, en el caso de Extremadura, como ya se ha comentado, si bien la propuesta de la persona coordinadora corre a cargo de la dirección del centro, previa consulta del consejo escolar, la designación corresponderá a la Consejería de Educación y Empleo de la Junta de Extremadura.¹¹ También en algunas normativas, como la asturiana y la castellanomanchega, solo se alude a la designación por parte del centro, sin especificar si dicho nombramiento corresponde a la dirección o, en su caso, al equipo directivo. Por último, en otras Comunidades Autónomas, como es el caso de La Rioja, no se indica quién o qué órgano hará la designación (o, en su caso, propuesta) de esta figura en el respectivo centro escolar.

Tabla I. Nombramiento/designación de coordinador o coordinadora de bienestar y protección del alumnado.

	Nombramiento a cargo del Director o la Directora del centro	Nombramiento a cargo de la Dirección del centro	Designación por el Equipo directivo del centro	Propuesta a cargo de la Dir. del Centro y designación por la Consejería del ramo	Designación por parte del centro
Andalucía		X			
Asturias					X
Canarias		X			
Castilla La Mancha					X
Ceuta y Melilla		X			
Extremadura				X	
Madrid	X				
Murcia		X			
Navarra			X		

Fuente: *Elaboración propia.*

¹¹ Extremadura sigue, en este punto, a la recomendación de Unicef (2021).

Toda vez que las Comunidades Autónomas, hasta la fecha y con la excepción apuntada de la andaluza, han optado por personal propio de los centros escolares para desempeñar las funciones de coordinador o coordinadora, surge la necesidad de liberar o, al menos, reducir la carga lectiva de estos o estas docentes, con el fin de poder llevar a cabo la labor encomendada por la LOPVI. Al respecto, cabe señalar que ninguna normativa autonómica ha previsto liberar a estos docentes de su carga lectiva, y únicamente han previsto, sin concretar en muchas ocasiones, una reducción en horas de la misma. Tras realizar un análisis comparado de estas reducciones, se constata que no se tienen en cuenta las características propias de cada centro, como el tamaño del mismo, la conflictividad ya existente u otros parámetros que sirvieran para determinar el número de horas a reducir de la carga docente. Solo Extremadura toma en consideración la etapa educativa y el número de unidades. Es más, como puede verse en la Tabla II, muchas Comunidades han optado por una reducción fija.

Tabla II. Reducciones horarias personal docente con funciones de coordinador o coordinadora de bienestar y protección del alumnado.

	1 hora lectiva	2 horas lectivas	3 a 9 horas lectivas	2 o 3 periodos lectivos semanales de docencia	Bolsa de horas lectivas para coordinar planes de lectura, digital y de igualdad y convivencia)	1 hora complementaria de cómputo semanal	2 periodos complementarios	Una fracción del horario de permanencia en el centro	Horas complementarias a determinar	Reducción horaria sin especificar
Andalucía (1)								X		
Asturias (2)	X									
Castilla-La Mancha (3)					X					
Ceuta y Melilla (4)		X								
Extremadura (5)				X		X				
La Rioja			X							
Madrid									X	
Murcia										X

Fuente: *Elaboración propia.*

- Esta disposición de una fracción del horario de permanencia en el centro es la que se establece para para el profesor o profesora responsable de la coordinación del Plan de convivencia. Una figura que las Instrucciones, de 1 de julio de 2022, relativas a la Coordinación de Bienestar y Protección de la Infancia y Adolescencia en los Centros Docentes, de la Consejería de Educación y Deporte de la Comunidad de Andalucía, asimilan "plenamente" a la figura de coordinador o coordinadora de bienestar y protección.
- En Circular de inicio de curso 2022-2023 se determina una hora lectiva para el desempeño de las funciones de coordinador o coordinadora de bienestar, según la disponibilidad horaria del centro. En cambio, en la Circular del año anterior, por la que se dictan instrucciones para el curso 2021-2022, alude a una hora complementaria.
- El horario lectivo del conjunto de estas funciones específicas de cada coordinación se agrupa en una bolsa de cada centro distribuirá, con estos límites: hasta 15 unidades hasta 6 periodos, y a partir de 15 unidades hasta 8 periodos.
- En Educación Infantil y primera 2 horas lectivas. En Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional: El responsable de igualdad, así como el coordinador de bienestar y protección tendrán, al menos, una reducción de 2 periodos complementarios
- Se atribuyen dos o tres periodos lectivos en función de la etapa educativa y del número de unidades. Así, en centros de educación Infantil (0-3 años), educación infantil y primaria con dos o menos unidades; educación de adultos, y de régimen especial se computarán dos periodos lectivos semanales de docencia. En cambio, en centros de educación infantil y primaria con más de dos unidades y de educación secundaria serán tres periodos lectivos.

3. POSICIONAMIENTO DE LOS COLEGIOS PROFESIONALES Y DEL COLECTIVO DE PROFESORES Y TÉCNICOS DE SERVICIOS A LA COMUNIDAD. LA FORMACIÓN NECESARIA PARA SER COORDINADOR O COORDINADORA DE BIENESTAR Y PROTECCIÓN DEL ALUMNADO

3.1 Posicionamiento de los Colegios profesionales y del colectivo de profesores y técnicos de servicios a la comunidad

Con relación al referido perfil profesional del coordinador o coordinadora de bienestar y protección del alumnado, sin ánimo de ser exhaustivos, procederemos, en primer lugar, a repasar los principales pronunciamientos de diversos Colegios profesionales.

Comenzaremos refiriéndonos al colectivo de educadoras y educadores sociales, que, a través de sus Colegios profesionales y de su Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales, han venido reivindicando, desde mucho antes de la aprobación de la Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE) y de la LOPIVI, su inclusión de en todos los centros educativos,¹² asignándoles, entre otras, la función de coordinador o coordinadora de bienestar y protección. Sirva para ilustrar su posicionamiento un comunicado oficial de 9 de junio de 2020 del referido Consejo General, en el que pedían al Consejo de Ministros y al Congreso de las Diputadas que sus funciones no fueran usurpadas, al considerar que la figura del coordinador o coordinadora de bienestar y protección es la propia

¹² En la actualidad solo cinco comunidades autónomas (Extremadura, Castilla La Mancha, Andalucía, Baleares y Canarias) cuentan con educadoras y educadores sociales en centros educativos. La LOPIVI, y en concreto la figura del coordinador o coordinadora de bienestar y protección, ha venido a reforzar la reivindicación, por parte de estos y estas profesionales, de su incorporación en todo el sistema educativo, planteada en términos de necesidad (Díez-Gutiérrez y Muñoz-Cortijo, 2022).

de su profesión. A su entender, cuestiones tan importantes como el acoso escolar, el ciberacoso, el maltrato y la explotación infantil o la violencia sexual requieren una acción socioeducativa desarrollada por especialistas cualificados en acción socioeducativa.

Otro colectivo de profesionales al que tenemos que hacer mención es el de los trabajadores y trabajadoras sociales. A nuestros efectos, interesa destacar un documento elaborado el 8 de marzo de 2022 por el Consejo General de Trabajo Social, intitulado “Posicionamiento del Consejo General de Trabajo Social ante la figura del Coordinador/a de Bienestar y Protección en los centros educativos”. En el mismo se afirma que los trabajadores y las trabajadoras sociales ya han venido desempeñando en los centros educativos las funciones encomendadas por la LOPIVI a los coordinadores y las coordinadoras de bienestar y protección, contando con una formación especializada y con las competencias profesionales necesarias para llevar a cabo dicha labor. Por todo ello, reclamaban que, en el desarrollo de la LOPIVI, se considerase a los trabajadores y las trabajadoras sociales como figura de referencia para ejercer de coordinador o coordinadora de bienestar y protección en los centros educativos.

Y a los anteriores profesionales debemos sumar a los pedagogos y las pedagogas y a los psicopedagogos y las psicopedagogas. También este colectivo, a través de su Consejo General de Colegios Oficiales de Pedagogos y Psicopedagogos, han reclamado como suyas las funciones del coordinador o coordinadora de bienestar, haciendo alusión a los gabinetes psicopedagógicos y a los departamentos de orientación. En esta línea, la Junta de Gobierno Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de la Comunidad de Madrid, en fecha 27 de octubre de 2021, aprobó un acuerdo reclamando la función de coordinador o coordinadora de bienestar y seguridad para los pedagogos y pedagogas y los psicopedagogos y psicopedagogas. En este documento se afirma que las funciones previstas para el coordinador o coordinadora tienen una amplia coincidencia con el cometido de la función actual de orientación

psicopedagógica en general, y la de los orientadores -Pedagogos o Psicopedagogos- en particular.

Y todavía se han querido identificar otros y otras profesionales de otras ramas del conocimiento como es el caso, incluso, de la criminología.

También, con relación al perfil de la persona que va a desempeñar estas funciones de coordinador o coordinadora de bienestar, se ha planteado si, más allá de la profesión de la persona, esta figura debe ser asumida por el propio personal funcionario del sistema educativo. En este sentido, el colectivo de Profesores y Técnicos de Servicios a la Comunidad (PTSC) se constituyó en Mesa Estatal para solicitar al Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 que la mentada figura fuese asumida, precisamente, por personal funcionario del sistema educativo y que no recayese en personas ajenas al mismo y externas a los centros. Y precisamente por ello, reivindican más plazas de PTSC, a las que se puede acceder desde diferentes titulaciones, como puede ser trabajo social, psicología o pedagogía.¹³ Este colectivo trabaja, en la actualidad, en los distintos Equipos de Orientación, Psicopedagógicos o Atención Temprana, centros de Educación Especial y algunos Departamentos de Orientación de secundaria. En Madrid, el Pleno del Consejo Escolar de 11 de abril de 2022 respaldó que las funciones del coordinador o coordinadora de bienestar y protección fuesen asumidas por el Profesorado Técnico de Servicios a la Comunidad.

Finalmente, como ya se ha ido indicando en el presente trabajo, la LOPIVI no preconfigura un perfil o perfiles profesionales que asumirían las funciones que establece para la figura del coordinador o coordinadora de bienestar y protección. Por tanto, corresponde a las distintas

¹³ González, César Benito (2021). Llámalo como quieras: PTSC o Coordinador de bienestar. *Revista Digital. Portal de educación de la Junta de Castilla y León*, (103). Recuperado el 27 de agosto de 2022 de <https://revista.crfptic.es/>

administraciones educativas de las Comunidades Autónomas, en su caso, concretar ese perfil profesional y decidir si ha de ser personal ya existente en el centro escolar o, por el contrario, cubrirse por nuevo personal (o ambas posibilidades). Al respecto, huelga decir que, hasta el momento, solo la Comunidad de Andalucía, en su normativa específica relativa a la coordinación de bienestar y protección, hace una mención expresa al perfil de educadora y educador social como idóneo para dicha figura, aunque solo para los centros de educación secundaria.

Sin entrar en un debate sobre el perfil o perfiles profesionales idóneos para responsabilizarse de las tareas que se encomienden al coordinador o coordinadora de bienestar y protección, consideramos que, en todo caso, serían varias las profesiones aptas para dicho desempeño.¹⁴ La clave está, a nuestro entender, en la formación específica relativa a dicha figura y sus funciones, así como sobre la LOPVI, que estos y estas profesionales deberían recibir. En este sentido apuntan algunas de las normativas de las Comunidades Autónomas estudiadas en el presente trabajo.

3.2 La formación necesaria para ser coordinador o coordinadora de bienestar y protección

La Comunidad de Madrid, en sus Instrucciones sobre el comienzo del curso 2022-2023, prescribe que el docente designado como coordinador de bienestar y protección deberá realizar un curso de formación en las condiciones que se regulen por la Vicepresidencia, Consejería de Educación y Universidades. Resulta, sin duda, criticable esta indeterminación. Debería, en todo caso, haberse indicado en esta normativa cuestiones como el número de horas o el contenido

¹⁴ En esta línea, Educo (2021) pone como ejemplo al profesional en Educación Social o en Psicología, que considera que podrían desempeñar la función de coordinador o coordinadora, pero también, a su entender, un perfil docente podría resultar válido.

mínimo del curso. En cualquier caso, debe valorarse positivamente la obligación de contar con un curso de formación. Y con relación a la formación, es interesante destacar que la misma será tenida en cuenta a la hora de designar a la persona que ejercerá de coordinador de bienestar, por lo que en cursos posteriores se podría valorar haber realizado el curso de formación antedicho. Al cierre de este trabajo, CCOO (2022) informa que la Consejería ha comenzado el curso escolar convocando un curso de 30 horas para aquellos docentes designados como coordinadores o coordinadoras. Una duración claramente insuficiente, que contrasta en buena medida, como veremos, con las horas que Unicef ha recomendado

Por su parte, Extremadura sí tiene hechos, al menos en parte, los deberes pendientes por parte de la Comunidad de Madrid. Así, en su Instrucción nº 7/2022, contempla que la persona designada cuente con una formación o un compromiso de formación en la gestión de los siguientes ámbitos¹⁵:

- Normativa legal de protección a la infancia y la adolescencia.
- Estándares de protección infantil organizacional.
- Protocolos de actuación frente a la violencia contra la infancia de las diferentes administraciones.
- Redes profesionales y recursos competentes en protección de niñas, niños y adolescentes.
- Marco conceptual de la violencia y especialmente de todas las formas de maltrato a menores.
- Identificación de factores de riesgo y protección.
- Planificación educativa de la prevención primaria de la violencia contra la infancia.

¹⁵ En buena medida, reproduce los contenidos básicos que señala Unicef en su estudio (2021).

- Procedimientos de intervención en prevención secundaria y terciaria con niñas, niños y adolescentes, familias y grupos en el ámbito educativo.
- Procedimientos de rendición de cuentas y gestión de la información sensible.
- Comunicación y formación de formadores en bienestar y protección de la infancia.
- Asegurar canales que garanticen la confidencialidad de las comunicaciones y actuaciones en relación al alumnado implicado.

Por su parte, la normativa de la Comunidad de Canarias recomienda, como ya se comentó *ut supra*, que se designe como coordinador o coordinadora de bienestar, con carácter preferente, a aquella persona que más se ajuste a un determinado perfil. Y a nuestros efectos, interesa destacar de dicho perfil que propone que se valore tanto la acreditación en materia de convivencia o coeducación, como la formación que integre contenidos en materia de convivencia, mediación escolar, igualdad y educación afectivo sexual y de género o educación emocional.

Por último, la normativa del País Vasco prescribe que, para fomentar el bienestar personal, la solidaridad, la construcción de una convivencia positiva, el cuidado mutuo y la salud mental, a lo largo del curso se ofertarán distintas formaciones que la misma normativa relaciona. Entre ellas, una va dirigida a la directora o al director, a la orientadora o al orientador y a la persona coordinadora de bienestar y protección del alumnado. Se trata de la formación en materia de prevención de la conducta suicida.

Como puede observarse, la nota común a todas las normativas autonómicas, que, en alguna medida, inciden en la formación de la persona coordinadora de bienestar y protección, es la ausencia de indicación alguna con relación tanto a su duración, es decir, del número de horas mínimo a cursar, como a la concreción de la entidad o entidades, públicas o también privadas, que podrían impartirla.

Por su parte, Educo (2021) señala que el coordinador o coordinadora debería estar formado en una serie de materias, como son: derechos de la infancia, educación emocional, buen trato y cultura de paz, protección infantil organizacional, y prevención y detección de la violencia y en la gestión positiva de conflictos. Materias que también deberían formar parte del contenido del curso al que venimos aludiendo.

Por último, debemos referirnos al estudio de Unicef (2021), dado que nos ofrece un itinerario formativo, con los contenidos básicos anteriormente indicados en la norma extremeña, dirigido no únicamente a la persona que va a desempeñar la coordinación de bienestar y protección, sino a todos los profesionales que trabajan en un centro escolar. Así, distingue los siguientes tres niveles formativos:

- Primer nivel. Se trataría de una formación básica dirigida al personal docente y de administración y servicios del centro escolar, y también al personal de empresas que presten servicios en el mismo.
- Segundo nivel. Contemplaría ya una formación habilitante para el desempeño de la coordinación de bienestar y protección en los niveles de menor riesgo, con una duración de entre 30 y 60 créditos de ECTS.
- Tercer nivel. Nos situaría ante formación especializada para el desempeño en los niveles de mayor riesgo, con una duración de entre 60 y 120 créditos ECTS.

Tampoco Educo o Unicef indican qué entidad o entidades podrían ofertar esta formación, si bien, en el caso de Unicef, al referirse a formación habilitante y especializada y por el número de horas que contempla, parece evidente que la formación de segundo y tercer nivel debería ofertarse por universidades.

4. FUNCIONES. EL COORDINADOR O COORDINADORA DE BIENESTAR Y PROTECCIÓN VERSUS EL COORDINADOR DE CONVIVENCIA

4.1 Funciones del coordinador o coordinadora de bienestar y protección del alumnado

El art. 35, en su apartado segundo, de la LOPIVI relaciona unas funciones mínimas que corresponderán al coordinador o coordinadora de bienestar. Las mismas, por tanto, podrán ser desarrolladas y/o ampliadas por las administraciones educativas de las respectivas Comunidades Autónomas. Las referidas funciones mínimas son las siguientes:

- a. Promover planes de formación sobre prevención, detección precoz y protección de los niños, niñas y adolescentes, dirigidos tanto al personal que trabaja en los centros como al alumnado. Se priorizarán los planes de formación dirigidos al personal del centro que ejercen de tutores, así como aquellos dirigidos al alumnado destinados a la adquisición por estos de habilidades para detectar y responder a situaciones de violencia.

Asimismo, en coordinación con las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos, deberá promover dicha formación entre los progenitores, y quienes ejerzan funciones de tutela, guarda o acogimiento.

- b. Coordinar, de acuerdo con los protocolos que aprueben las administraciones educativas, los casos que requieran de intervención por parte de los servicios sociales competentes, debiendo informar a las autoridades correspondientes, si se valora necesario, y sin perjuicio del deber de comunicación en los casos legalmente previstos.

- c. Identificarse ante los alumnos y alumnas, ante el personal del centro educativo y, en general, ante la comunidad educativa, como referente principal para las comunicaciones relacionadas con posibles casos de violencia en el propio centro o en su entorno.
- d. Promover medidas que aseguren el máximo bienestar para los niños, niñas y adolescentes, así como la cultura del buen trato a los mismos.
- e. Fomentar entre el personal del centro y el alumnado la utilización de métodos alternativos de resolución pacífica de conflictos.
- f. Informar al personal del centro sobre los protocolos en materia de prevención y protección de cualquier forma de violencia existentes en su localidad o comunidad autónoma.
- g. Fomentar el respeto a los alumnos y alumnas con discapacidad o cualquier otra circunstancia de especial vulnerabilidad o diversidad.
- h. Coordinar con la dirección del centro educativo el plan de convivencia al que se refiere el artículo 31.
- i. Promover, en aquellas situaciones que supongan un riesgo para la seguridad de las personas menores de edad, la comunicación inmediata por parte del centro educativo a las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado.
- j. Promover, en aquellas situaciones que puedan implicar un tratamiento ilícito de datos de carácter personal de las personas menores de edad, la comunicación inmediata por parte del centro educativo a las Agencias de Protección de Datos.
- k. Fomentar que en el centro educativo se lleva a cabo una alimentación saludable y nutritiva que permita a los niños, niñas y adolescentes, en especial a los más vulnerables, llevar una dieta equilibrada.

Resta ahora, por tanto, comprobar si las distintas administraciones educativas autonómicas han ampliado o, en todo caso, concretado las funciones relacionadas de la LOPIVI.

El Principado de Asturias, en su Circular de 12 de julio de 2022, hace una mera referencia a las funciones del coordinador o coordinadora únicamente para asignarles una hora lectiva para su desempeño, pero sin concretar las mismas. Por tanto, en principio, dichas funciones serán solo las que menciona la LOPIVI, a la que se remite expresamente la norma asturiana al aludir a la designación de dicha figura.

De igual modo, la Comunidad de Madrid, en sus Instrucciones sobre el comienzo de curso 2022-2023, prescribe que el coordinador de bienestar desempeñará las funciones que se recogen en el artículo 35 de la LOPIVI. En este caso, pues, la remisión es expresa.

Por su parte, la Comunidad de Andalucía, en sus Instrucciones relativas a la Coordinación de Bienestar y Protección de la Infancia y Adolescencia en los Centros Docentes, se limita a reproducir todas las funciones encomendadas a dicho coordinador o coordinadora en la LOPIVI, alterando, eso sí, el orden de enumeración seguido en el art. 35.¹⁶

Navarra, por su parte, en las instrucciones que van a regular, durante el curso 2022-2023, la organización y el funcionamiento de los centros educativos, reproduce también las funciones descritas en el aludido precepto 35, si bien solo las referidas en las letras a), b), c), d), e), f), g) y h). A continuación, puntualiza que esta figura actuará, en todo caso, con respeto a lo establecido en la normativa vigente en materia de protección de datos. Esta puntualización podría guardar

¹⁶ Solo se omite el segundo apartado de la letra a) del art. 35, que indica que dicho coordinador o coordinadora, en coordinación con las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos, deberá promover dicha formación entre los progenitores, y quienes ejerzan funciones de tutela, guarda o acogimiento.

cierta relación con la función descrita en la letra j) del citado precepto. En todo caso, no se habrían transcrito las funciones de las letras i) y k) del art. 35 de la LOPIVI. Y si bien es cierto que la norma navarra no establece un *numerus clausus* de funciones (indica que serán “al menos” las que relaciona), no acaba de comprenderse la omisión de las previstas en las últimas letras citadas.

Y al igual que en el caso descrito de la Comunidad Foral de Navarra, las Instrucciones de la Secretaría de Estado y de la Secretaría General de Formación Profesional para Ceuta y Melilla durante el curso escolar 2022-2023 reproducen las funciones previstas en el tan repetido precepto 35 de la LOPIVI, a excepción de las relacionadas en las letras a), c) y k). De nuevo, no se entiende esta omisión de las encomiendas descritas en dichas letras del citado precepto, con el agravante, en este caso, de que no queda abierta la norma, en su dicción, a otras funciones.

En el caso del País Vasco, en la Resolución de la Viceconsejera de Educación Vitoria-Gasteiz relativa a la organización del curso 2022-2023, se relacionan de forma resumida las funciones previstas en la LOPIVI, siguiendo, incluso, su mismo orden.

Extremadura, por su parte, en la Instrucción nº 7/2022, de la Secretaría General de Educación, siguiendo casi a pie juntillas a Unicef (2021), lleva a cabo una agrupación de las funciones del coordinador o coordinadora, relacionadas en el art. 35 de la LOPIVI, en cuatro ámbitos,¹⁷ con el fin, según puntualiza, de ofrecer una perspectiva en torno al ciclo de su proceso de actuación que puede ayudar a comunicar más fácilmente su labor y a consolidar su desarrollo profesional. Así, las funciones recogidas en las letras h) y k) del citado precepto de la LOPIVI las incluye en el ámbito de planificación; las letras d), e) y f) en el de prevención; las letras a), f) y b) en el de la de

¹⁷ Unicef articula las funciones en cinco ámbitos, dado que la *formación* y la *intervención educativa* constituyen cada una un ámbito diferente, mientras que la norma extremeña aúna las mismas en uno solo.

formación e intervención educativa; y las letras i), j) y c) en el de la detección y alerta temprana de situaciones de riesgo.¹⁸ Por su parte, la Instrucción nº 14/2022, de 27 de junio, de la Secretaría General de Educación, por la que se unifican las actuaciones correspondientes al inicio y desarrollo del curso 2022/2023, determina, de forma genérica, que el desarrollo de las funciones de la persona coordinadora de bienestar y protección debe abarcar la prevención de la violencia contra la infancia entre iguales y la ejercida por adultos, con acciones específicas sobre violencia física, sexual, psicológica y emocional.

Por su parte, Castilla-La Mancha, en su Orden 118/2022, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, de regulación de la organización y el funcionamiento de los centros públicos que imparten enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional en dicha Comunidad, encomienda al coordinador o coordinadora de bienestar la responsabilidad del desarrollo del programa de convivencia y la coordinación del plan de igualdad y convivencia del respectivo centro educativo. Dicha función aparece en la letra h) del art. 35 de la LOPIVI.

La Rioja, en el Decreto 31/2022, por el que se regula la convivencia en los centros educativos sostenidos con fondos públicos en dicha Comunidad, al referirse a esta figura, que denomina coordinador o coordinadora de convivencia, bienestar y protección del alumnado, señala que en todos los centros habrá personal docente que se responsabilizará del trabajo de la convivencia y de la organización de las actividades para su fomento y desarrollo, así como de la protección frente a formas de violencia y promoción del bienestar emocional del alumnado. Asimismo, añade que será el encargado de elaborar informes sobre la evolución de la convivencia en los grupos y la propuesta de actividades para el trabajo. Se incide, pues, en la convivencia, en consonancia, por cierto, al nombre dado a la figura en

¹⁸ Como ya habíamos indicado, la normativa extremeña se basa, en buena medida, en el estudio de Unicef (2021). Y esta agrupación de funciones es un buen ejemplo.

esta comunidad autónoma. En la LOPIVI, entre las funciones de esta persona coordinadora de bienestar, solo menciona de forma genérica, como se acaba de indicar, su labor de coordinación con relación al plan de convivencia, sin más explicaciones.

La Comunidad de Murcia, en la Orden de 23 de junio de 2022 de la Consejería de Educación, por la que se establecen procedimientos en materia de recursos humanos para el curso 2022-2023, señala, al amparo del art. 124.5 de la Ley Orgánica de Educación, que la función del coordinador o coordinadora de bienestar será la de conocer y difundir los protocolos de actuación frente a indicios de acoso escolar, ciberacoso, acoso sexual, violencia de género y cualquier otra manifestación de violencia, así como asesorar sobre los mismos con coordinación con la jefatura de estudios y el departamento de orientación. En realidad, como se ha visto, la LOE no establecía funciones para esta figura, por lo que la función expuesta se encuadraría, aunque con un mayor desarrollo y precisión, en la referida en la letra f) del art. 35 de la LOPIVI, relativa a la labor de Informar sobre los protocolos en materia de prevención y protección de cualquier forma de violencia existentes.

Y hemos dejado en última instancia a la Comunidad de Canarias, que sería, hasta el momento, la más innovadora, al desarrollar e incluso ampliar las funciones que inicialmente se establecieron en la LOPIVI. Así, en primer término, en la Resolución de la Dirección General de Ordenación, Innovación y Calidad, de 30 de junio de 2022, se le encomienda elaborar un Plan de Trabajo que contemple acciones vinculadas a los diferentes ámbitos que se especifican en dicha Resolución, debiéndose evaluar el mismo al finalizar el curso escolar. Dicho Plan de Trabajo deberá estar incluido en el Plan de convivencia del centro y se tendrá que ir actualizando a lo largo del curso. Los aludidos ámbitos son los siguientes: a) De difusión; b) De intervención y prevención; y c) De coordinación.

Con relación al ámbito de difusión, la Resolución le encomienda las siguientes acciones:

1. Difundir sus funciones e informar del procedimiento a seguir para comunicar posibles situaciones de violencia o desprotección en el centro educativo o en el entorno, incluido los posibles casos de acoso escolar. Esta tarea de informar, que no es nada baladí, supondría una aportación de la normativa canaria.
2. Informar sobre los protocolos existentes en el ámbito educativo ante cualquier expresión de violencia. Esta función de información se incardinaría en la letra f) del art. 35 de la LOPIVI. La norma canaria, además, relaciona específicamente tres protocolos.¹⁹
3. Detectar las necesidades formativas en materia de convivencia y bienestar del alumnado y proponer acciones formativas dirigidas a la comunidad educativa. La LOPIVI alude a promover planes de formación sobre prevención, detección precoz y protección (letra a) del art. 35), pero obvia esa detección de necesidad de formación, que es de suma importancia para elaborar el plan formativo.
4. Orientar a la comunidad educativa sobre el uso de los datos de carácter personal del alumnado menor de edad a través de la difusión de manuales u orientaciones específicas. La LOPIVI se limita a promover, en situaciones de tratamiento ilícito de datos de carácter personal de las personas menores de edad, la comunicación inmediata del centro a las Agencias de Protección de Datos (letra j) art, 35), pero sin señalar una labor pedagógica esencial en este ámbito.

¹⁹ Protocolo de actuación ante un posible caso de acoso escolar, protocolo de prevención de la violencia de género: detección, actuación e intervención, y protocolo para el acompañamiento al alumnado Trans* y atención a la diversidad de género en los centros educativos sostenidos con fondos públicos de Canarias.

En el ámbito de la intervención y la prevención señala las siguientes funciones:

1. Gestionar el Protocolo de actuación ante un posible caso de acoso escolar. La LOPIVI no relaciona protocolos en concreto, pero sí hace mención de forma genérica a los mismos, a efectos de coordinar casos que requieren intervención de servicios sociales, y de informar al personal del centro (letras b) y f) del art- 35). La normativa canaria, por su parte, hace referencia a un protocolo esencial y a una función que, indudablemente, le corresponde al coordinador o coordinadora de bienestar como es la de gestionar.
2. Contribuir al diseño y a la actualización del Plan de Convivencia. La LOPIVI, en lugar de esa contribución al Plan de convivencia, alude a la labor de coordinar con la dirección del centro educativo el mismo (art. 35, letra h)).
3. Impulsar, en colaboración con el equipo de gestión de la convivencia, proyectos y actividades que favorezcan la convivencia positiva, así como el uso de métodos alternativos de resolución pacífica de conflictos como el servicio de mediación. Esta encomienda estaría relacionada con las funciones descritas en las letras d) y e) del susodicho art. 35 de la LOPIVI.
4. Colaborar en la implementación de actividades, campañas, planes y programas dirigidos a la prevención del acoso escolar y a la mejora de la convivencia y del bienestar y la protección del alumnado. Como se ha indicado, en la relación de funciones del precepto de la LOPIVI no se hace mención expresa al acoso escolar, si bien estaría, lógicamente, incluido, dado que constituye una expresión o manifestación de violencia. Y por lo que atañe a la implementación de acciones dirigidas a la mejora de la convivencia y bienestar, la misma se encuadraría, como se ha indicado anteriormente, en la letra d) del art. 35 de la LOPIVI.

Por último, en el ámbito de la coordinación, se prescriben las siguientes funciones:

1. Trasladar en los claustros trimestrales y al Consejo Escolar información sobre la gestión para el bienestar y la protección del alumnado del centro, recogiendo propuestas para la concreción de medidas. Esta tarea no se recoge entre las funciones del art. 35 de la LOPMI.
2. Colaborar con los agentes educativos, que relaciona²⁰, para el diseño e implementación de acciones que favorezcan el bienestar emocional y la protección del alumnado, así como la mejora de la convivencia y el clima escolar. Esta colaboración no aparece en el repetido precepto de la LOPMI, pero, sin duda alguna, es de suma importancia para el éxito del cometido de la figura de coordinador o coordinadora de bienestar.
3. Coordinar con la dirección del centro educativo la derivación a las autoridades competentes de los y las menores en riesgo, según los protocolos y procedimientos establecidos para ello, y para todas aquellas acciones relacionadas con sus funciones. Sobre el particular, la LOPMI hace referencia, por una parte, a la labor de coordinar, de acuerdo a protocolos establecidos, los casos que requieran de intervención de los servicios sociales competentes, informando a las autoridades correspondientes; y, por otra, a la de promover, en situaciones que supongan un riesgo para la seguridad de las personas menores de edad, la comunicación inmediata por parte del centro educativo a las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado (art. 35, letras b) y i)).

²⁰ Los agentes educativos a los que se alude para colaborar son: a) El equipo de gestión de la convivencia; b) La persona coordinadora de formación del centro para la selección de las temáticas del itinerario formativo; c) El orientador o la orientadora para el diseño y la elaboración de tutorías; y d) Las personas coordinadoras de los Ejes de Promoción de la Salud y la Educación Emocional, Igualdad y Educación Afectivo Sexual y de Género, Participación y familias de la RED InnovAS o el Plan de centros para la convivencia positiva, en aquellos centros adheridos a estas medidas.

Como puede observarse, a excepción de Canarias, las Comunidades Autónomas han desarrollado muy poco o nada, y ampliado todavía menos, las funciones que encomienda la LOPIVI a la figura de coordinador o coordinadora de bienestar y protección. Al respecto, cabe señalar que la LOPIVI lleva a cabo una relación de funciones amplia, por lo que podría cuestionarse si cabe desarrollar, en el sentido de ensanchar, dicho catálogo. Para la ONG Educo, existen aspectos que no se contemplan en dicha normativa y que podrían contribuir a complementar y hacer más efectiva la labor de esta figura. De acuerdo con dicha entidad, posibles tareas complementarias serían:

- Estimular la participación infantil para la protección. En este sentido, los niños, niñas y adolescentes, como actores directos, deben participar en la erradicación de la violencia. Por tanto, deben ser consideradas piezas clave en la prevención, detección y reparación de las situaciones de violencia.
- Contribuir a instaurar una cultura de escucha activa entre el profesorado, proporcionando la formación y las herramientas adecuadas para que puedan desarrollar las habilidades necesarias. Hay que saber escuchar a los niños, niñas y adolescentes, contribuyendo, de este modo, a la prevención y detección de la violencia en los centros.
- Velar por una correcta protección organizacional en los centros educativos con respecto a los niños, niñas y adolescentes, entendiendo la misma como una responsabilidad que deben asumir los centros.

También Unicef ha completado en su estudio sobre la figura del coordinador o coordinadora (2021) las funciones previstas en la LOPIVI. Y como ya se ha señalado al analizar la normativa extremeña en la materia, esta organización agrupa las funciones descritas en el art. 35 de la LOPIVI en cinco ámbitos de actuación. Pues bien, tomando en consideración esos ámbitos, la tareas nuevas o complementarias que propone serían:

1. Colaborar en la identificación temprana de riesgos y en la elaboración de políticas de protección (safeguarding) del centro educativo (ámbito planificación).
2. Fomentar la participación infantil y la parentalidad positiva (ámbito prevención).
3. Promover estrategias para identificar posibles situaciones de riesgo o de violencia contra niños y niñas e impulsar la adopción de medidas de intervención en el marco de los protocolos previstos por parte del centro educativo y los servicios sociales competentes (ámbito detección y alerta temprana de situaciones de riesgo).
4. Garantizar la adecuada confidencialidad en las intervenciones y promover medidas para evitar la estigmatización de cualquiera de los miembros de la comunidad escolar (ámbito intervención educativa).
5. Promover medidas para garantizar la continuidad educativa de niñas, niños y adolescentes víctimas de violencia colaborando desde el ámbito educativo a la superación de la situación traumática y su recuperación integral (ámbito intervención educativa).

Como puede observarse, la relación de tareas a desempeñar por el coordinador o coordinadora de bienestar y protección del alumnado previstas en la LOPIVI no puede considerarse, en modo alguno, una lista cerrada, dejando, de este modo, margen a las Comunidades Autónomas para completar o ampliar dicho listado. Eso sí, es positivo que exista cierta homogeneidad con relación a las funciones a desempeñar por el coordinador o coordinadora, por lo que consideramos un acierto que las mismas, en cuanto mínimos, se hayan fijado en la Ley Orgánica. Precisamente, la falta de concreción en otros puntos por parte de la LOPIVI, remitiéndose a la determinación de los mismos por parte de las distintas administraciones educativas,

ha conducido a una implementación autonómica de esta figura totalmente dispar, que en nada beneficia al fin para la que fue creada.

4.2 El coordinador o coordinadora de bienestar y protección del alumnado versus el coordinador o coordinadora de convivencia

Una vez examinadas las tareas encomendadas por la LOPIVI y, en su caso, por las administraciones educativas de las distintas Comunidades Autónomas a la persona coordinadora de bienestar y protección del alumnado, podemos proceder a reflexionar, como se ha apuntado al referirnos al perfil de esta figura, acerca de la equivalencia o no de la misma con la de coordinador o coordinadora de convivencia. Para ello, resulta fundamental proceder a comparar las funciones encomendadas a ambas figuras. Y para ello, nos serviremos de un estudio llevado a cabo por Lujan, Lorente y García (2021).

Las autoras citadas llevan a cabo, por un lado, un compendio de las funciones que recogen las distintas Comunidades Autónomas que regulan la figura del coordinador o coordinadora de convivencia, y, por otro, un resumen de las tareas encomendadas por la LOPIVI, que reproducimos en la tabla III.

Como puede observarse en la tabla, encontramos tareas en ambas columnas que guardan íntima relación, como las relativas al plan de convivencia del centro escolar o al fomento de los medios alternativos de solución de conflictos, como la mediación. Sin embargo, la diferencia la encontramos en funciones encomendadas al coordinador o coordinadora de bienestar o protección que guardan relación con la prevención, detección precoz y protección contra cualquier forma de violencia, desde ese enfoque integral que impregna la LOPIVI. Y si bien es cierto que la coordinación en materia de convivencia implica, indudablemente, abordar las situaciones de violencia en un centro, el cambio de paradigma en su tratamiento que instaura la LOPIVI impide equiparar ambas figuras de coordinación.

Tabla III. Funciones coordinador/a de convivencia y de bienestar y protección.

Funciones del coordinador/a de Convivencia	Funciones del coordinador/a de Bienestar y Protección
<ul style="list-style-type: none"> • Participar y colaborar en la elaboración, implantación, evaluación y actualización del plan de convivencia. • Coordinar la implementación y/o desarrollo de actuaciones de prevención e intervención en el Plan de Convivencia del centro. • Dinamizar la comisión de convivencia y sus acciones y proyectos. • Coordinar e impulsar la formación y actuaciones de la comunidad educativa en materia de convivencia y resolución de conflictos. • Coordinar la revisión, adaptación y actualización de los recursos pedagógicos y didácticos. • Apoyar el desarrollo del Plan de Acción Tutorial. • Llevar a cabo las actuaciones precisas de mediación, como modelo para la resolución de conflictos en el centro escolar. • Actuar en la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la tolerancia, la responsabilidad y el respeto a los demás. 	<ul style="list-style-type: none"> • Promover planes de formación sobre prevención, detección precoz y protección, dirigidos tanto al personal que trabaja en los centros como al alumnado. • Coordinar, de acuerdo con los protocolos que aprueben las administraciones educativas, los casos que requieran de intervención por parte de los servicios sociales competentes. • Identificarse ante la comunidad educativa, como referente principal para las comunicaciones relacionadas con posibles casos de violencia en el propio centro o en su entorno. • Fomentar entre el personal del centro y el alumnado la utilización pacífica de conflictos. • Informar al personal del centro sobre los protocolos en materia de prevención y protección de cualquier forma de violencia. • Fomentar el respeto y coordinar con la dirección del centro educativo el plan de convivencia. • Promover, si es necesario, la comunicación con las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado o con las Agencias de Protección de Datos. • Fomentar que en el centro educativo se lleva a cabo una alimentación saludable y nutritiva.

Fuente: Lujan, Lorente y García (2022).

Por todo ello, la persona coordinadora de convivencia de un centro escolar no puede asumir sin más el nuevo rol de coordinador o coordinadora de bienestar y protección del alumnado. La asunción de este nuevo rol supone asumir nuevas funciones y, especialmente, el nuevo paradigma que, con relación a violencia y la cultura del buen trato, insta la LOPIVI. Y ello comportará la necesidad de formación de estas personas que transitan a esta nueva figura.

CONCLUSIONES

La aprobación de la LOPIVI supone un antes y un después en el abordaje de la lucha contra la violencia hacia los niños, niñas y adolescentes. Representa un cambio de paradigma con una visión integral en el tratamiento de la violencia, poniendo el acento en la prevención, con medidas de detección precoz, en la sensibilización y en la educación, con el fin de crear entornos seguros en los que impere la cultura del buen trato. Y es en este contexto en el que hay que ubicar las dos figuras que crea: el coordinador o coordinadora de bienestar y protección del alumnado, y el delegado o delegada de protección en el ámbito del ocio, deporte o tiempo libre. Dos referentes, en sus respectivos ámbitos, en la lucha contra la lacra de la violencia hacia la infancia y la adolescencia.

Con relación a la figura del coordinador o coordinadora de bienestar y protección, la LOPIVI, en su art. 35, se limita a establecer que todos los centros educativos, independientemente de su titularidad, deberán contar con dicha figura (obligación también dispuesta en la LOE), estando bajo la supervisión de la persona que ostente la dirección del respectivo centro, y a relacionar una serie de funciones encomendadas a la misma, que representarían, en todo caso, un mínimo. Salvando estas directrices, serán las administraciones educativas competentes (de las comunidades autónomas), como expresan tanto la LOE como la LOPIVI, las que determinarán los requisitos y funciones, más allá de las mínimas de partida imperativas, de esta persona coordinadora. Precizando la LOPIVI, además, que a dichas administraciones educativas también les compete determinar si las susodichas funciones habrán de ser desempeñadas por personal ya existente en el centro escolar o por nuevo personal.

La implantación de esta figura del coordinador o coordinadora de bienestar y protección en todos los centros escolares debía producirse en el curso 2022-2023, dado que la LOPIVI, en su Disposición final vigésima quinta, prescribía que lo previsto, entre otros, en el art. 35

produciría efectos a los seis meses de la entrada en vigor de la ley. Pese a ello, no todas las Comunidades Autónomas han regulado, con normativas específicas, o, al menos, previsto, en las instrucciones de inicio del curso 2022-2023, la mentada figura. Esta falta de regulación o, cuanto menos, de previsión constituye un incumplimiento grave que no puede justificarse, en modo alguno, por la existencia previa de otras figuras supuestamente afines en los centros escolares, como era la del coordinador o coordinadora de convivencia. La LOPIVI ha creado una nueva figura no equiparable a otras ya existentes, no tanto porque sus funciones sean todas ellas novedosas, sino porque la misma cobra solo sentido en el contexto del nuevo paradigma que ha venido a instaurar la referida Ley Orgánica.

Con relación a las normativas autonómicas que sí han regulado o previsto la susodicha figura, tras su estudio, se observa una gran heterogeneidad entre las mismas. Respetando la propia autonomía de las diversas Comunidades, deberían estas, en el marco de la Conferencia Sectorial de Infancia y Adolescencia, haber fijado, de común acuerdo, criterios como la necesidad de una formación específica para desempeñar la tarea de coordinador o coordinadora, así como el contenido y duración de la misma; las posibles funciones a sumar a las previstas ya en la LOPIVI; o, en el caso de optar por personal del propio centro escolar para asumir dicha coordinación, la fijación de unas directrices o pautas a seguir para determinar las horas lectivas de reducción o, incluso, por las especiales características del centro, cuándo quedaría liberada totalmente esa persona de docencia u otras tareas que viniese desempeñando en el mismo. Solo en un punto pareciera que se han puesto de acuerdo todas las Comunidades Autónomas que han regulado o previsto la figura: haber optado por personal ya existente en el centro escolar y no por nuevo personal (la excepción la representaría Extremadura y solo para los centros de educación secundaria, que contarían con educadores y educadores sociales). La razón de esta puesta en común no consensuada viene motivada por criterios estrictamente económicos. No se ha previsto, como en tantas ocasiones sucede, dotación económica alguna para implantar esta nueva figura. Y, evidentemente, esta falta de dotación no ayudará a la consolidación

de esta figura y, lo que es más preocupante, a la consecución de los objetivos por los que fue creada.

Debemos también criticar la falta de un desarrollo de la figura del coordinador o coordinadora de bienestar por parte de la gran mayoría de Comunidades Autónomas, dedicándole unos pocos párrafos o incluso unas breves líneas en sus instrucciones de inicio de curso o normas de organización y funcionamiento. Como honrosas excepciones, debemos citar a Andalucía y, en mayor medida, a Canarias y a Extremadura, que sí han regulado específicamente, con mayor o peor acierto, la misma. De destacar, de la regulación canaria, el desarrollo de las funciones del coordinador o coordinadora previstas por el art. 35 de la LOPIVI, y el señalar una serie de competencias específicas y transversales que debería reunir la persona designada como tal; y de la extremeña, la fijación de un contenido (tomado del estudio de UNICEF) para la formación de la persona a ocupar esa coordinación, aunque sin indicar su duración, y que considere a la hora de determinar la reducción lectiva de la persona designada, al menos, la etapa educativa y el número de unidades.

El panorama, pues, en términos generales, a inicio del curso escolar 2022-2023, no puede ser más desolador. Salvo excepciones, las Comunidades Autónomas han improvisado la inserción del coordinador y coordinadora de bienestar y protección del alumnado en los centros escolares, más allá de las que han considerado que ya contaban con esta figura, pero con otra denominación. De cara al curso 2023-2024, deben todas ellas dotar económicamente esta figura, no descartando que la persona coordinadora sea una persona externa al centro escolar o, siendo personal del mismo, quede liberada de toda carga lectiva y de otras actividades, si realmente queremos que cumpla con su cometido. Es más, por las especiales características del centro escolar, ya sea en tamaño y/o riesgos potenciales, podría resultar insuficiente que una persona llevara a cabo la labor que encomienda la LOPIVI. Ahora bien, lo primero que debemos hacer todos y todas es creer verdaderamente en esta figura, valorarla, situándola,

como hemos venido comentando, como referente en la lucha contra la violencia hacia la infancia y la adolescencia y desde la convicción del cambio de paradigma.

BIBLIOGRAFÍA

CCOO (2022). *Coordinador@s de Bienestar en centros educativos*. Madrid: Federación de Enseñanza de CCOO Madrid.

DÍEZ-GUTIÉRREZ, E.J. y MUÑIZ-CORTIJO, L.M (2022). "Educación Social en el Ámbito Escolar y la Ley Rhodes", *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 20(1), 21-39. <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.1.002>

EDUCO. *La figura del Coordinador o Coordinadora de Bienestar y Protección en centros educativos. Recomendaciones*. Madrid: Educo.

LUJÁN, EXPÓSITO, M., LORENTE RODRÍGUEZ, M. y GARCÍA RAGA, L. (2022). El rol de coordinador de convivencia y la nueva figura de coordinador de Bienestar y Protección: ¿agentes de calidad en la educación? D. LIMÓN-DOMÍNGUEZ, C. TORRES FERNÁNDEZ, R. DOMÍNGUEZ MARTÍN y J.R. MÁRQUEZ DÍAZ. *Experiencias innovadoras en el marco de las políticas públicas y los Objetivos para el Desarrollo Sostenible* (pp. 63-72). Barcelona: Octaedro.

MARTINEZ, C. y ESCORIAL, A. (2021). *Guía sobre la Ley Orgánica de Protección Integral a la Infancia y la Adolescencia frente a la violencia*. Madrid: Cátedra de los Derechos del Niño, HOLISTIC, Plataforma de Infancia y Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL (2021). *Análisis comparado de aspectos formales de la convivencia escolar en las Comunidades Autónomas*. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional.

UNICEF (2021). Protección de la infancia desde el entorno escolar. El coordinador/a de bienestar y protección. Recomendaciones para la aplicación de la LOPIVI en los centros educativos. UNICEF. Madrid.

VELASCO, P. (27 de junio de 2022). "De convivencia a bienestar". *El Día de Valladolid*. <https://www.eldiadevalladolid.com/Noticia/ZE5B00391-97DD-8FB9-28CC8643FB5C3A08/202206/De-convivencia-a-bienestar>

NORMATIVA REFERENCIADA

Circular por la que se dictan instrucciones para el curso escolar 2021-2022, de la consejería de educación del principado, de 27 de julio de 2021. <https://www.educastur.es/documents/34868/291792/2021-07-cen-circulares-circular-inicio-21-22-centros-publicos.pdf/31f0815c-c650-c436-b0ed-1920ae2e7a64?t=1627470684508> (Consultado: 20 de octubre 2022).

Decreto 31/2022, de 1 de junio, por el que se regula la convivencia en los centros educativos sostenidos con fondos públicos en comunidad autónoma de la rioja. Disponible en: <https://www.larioja.org/edu-inspeccion/es/novedades/novedades/decreto-convivencia-centros-educativos-rioja.ficheros/1406482-decreto%20de%20convivencia%2020220603.pdf> (Consultado: 20 de octubre 2022).

Instrucción nº 7/2022, de 9 de mayo de la secretaría general de educación de la consejería de educación y empleo de junta de extremadura, por la que se determina el proceso de designación de la persona coordinadora de bienestar y protección en los centros públicos. Disponible https://www.educarex.es/pub/cont/com/0054/documentos/instrucci%c3%93n_7_2002_de_9_de_mayo_de_coordinador_de_bienestar%28f%29.pdf (Consultado: 20 de octubre 2022).

Instrucciones de 1 de julio de 2022, de la dirección general de atención a la diversidad, participación y convivencia escolar relativa a la coordinación de bienestar y protección de la infancia y adolescencia en los centros docentes públicos de andalucía. Disponible: <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/inspeccion-educativa/normativa-d/-/contenidos/detalle/instrucciones-de-1-de-julio-de-2022-de-la-direccion-general-de-atencion-a-la-diversidad-participacion-y-convivencia-1sr91dmcmphw2> (consultado: 20 de octubre 2022).

Instrucciones de las viceconsejerías de política educativa y de organización educativa, de 14 de julio de 2022, sobre comienzo del curso escolar 2022-2023 en centros docentes públicos no universitarios de la comunidad de madrid disponible: https://www.comunidad.madrid/sites/default/files/doc/educacion/resolucion_conjunta_instrucciones_inicio_de_curso_22-23.pdf (consultado: 20 de octubre 2022).

Instrucciones de la secretaría de estado de educación y de la secretaría general de formación profesional para su aplicación en las enseñanzas de régimen general en las ciudades de ceuta y melilla para el curso escolar 2022-2023. Disponible en: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:137fcd3a-ff1a-4c95-a707-ac95e8900e16/instrucciones-curso-22-23.pdf> (consultado: 20 de octubre 2022).

Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/boe-a-2006-7899-consolidado.pdf> (consultado: 20 de octubre 2022).

Ley orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral de la infancia frente a la violencia. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=boe-a-2021-9347> (consultado: 20 de octubre 2022).

Orden 121/2022, de 14 de junio, de la consejería de educación, cultura y deportes, de regulación de la organización y el funcionamiento de los centros públicos que imparten enseñanzas de educación infantil y primaria en la comunidad autónoma de castilla-la mancha. Disponible en: <https://www.Educa.Jccm.Es/es/normativa/orden-121-2022-14-junio-consejeria-educacion-cultura-deport>

Orden de 23 de junio de 2022 de la consejería de educación, por la que se establecen procedimientos en materia de recursos humanos para el curso 2022-2023. Disponible en: [https://www.Carm.Es/web/pagina?Idcontenido=71409&idtipo=100&rastro=c\\$m22725,22759,4491,4500,4328,5002](https://www.Carm.Es/web/pagina?Idcontenido=71409&idtipo=100&rastro=c$m22725,22759,4491,4500,4328,5002) (Consultado: 20 de octubre 2022).

Orden de 29 de junio de 2021 de la consejería de educación y cultura de la región de murcia, por la que se establecen procedimientos en materia de recursos humanos para el curso 2021-2022. Disponible en: [https://www.Carm.Es/web/pagina?Idcontenido=70025&idtipo=100&rastro=c798\\$m4328,5002](https://www.Carm.Es/web/pagina?Idcontenido=70025&idtipo=100&rastro=c798$m4328,5002) (Consultado: 20 de octubre 2022).

Resolución 231/2022, de 10 de junio, del director general de educación, por la que se aprueban las instrucciones que van a regular, durante el curso 2022-2023, la organización y el funcionamiento de los centros educativos que imparten las enseñanzas de segundo ciclo de educación infantil, educación primaria, educación secundaria obligatoria y bachillerato en el ámbito territorial de la comunidad foral de navarra. Disponible en: <https://bon.Navarra.Es/es/anuncio/-/texto/2022/155/14> (Consultado: 20 de octubre 2022).

Resolución de 30 de junio de 2022, de la dirección general de ordenación, innovación y calidad de la consejería de educación, universidades, cultura y deportes del gobierno de canarias, por la que se constituye en los centros educativos no universitarios sostenidos con fondos públicos la persona coordinadora para el bienestar y la protección del alumnado. Disponible en: https://www.Gobiernodecanarias.Org/cmsweb/export/sites/educacion/web/_galerias/descargas/normativa-internas/resolucion-816-instrucciones-figura-coordinador-bienestar-22-23.Pdf (Consultado: 20 de octubre 2022).

Resolución de la viceconsejera de educación, de 1 de julio de 2022 sobre organización del curso 2022-2023 en los centros públicos de educación infantil y primaria y en los institutos de educación secundaria. Disponible en: https://www.Euskadi.Eus/contenidos/informacion/ctros_ee_organizacion_curso_pb/es_def/adjuntos/resolucion_inicio_curso_infantil_y_primaria_22_23.Pdf (Consultado: 20 de octubre 2022).

Resolución, de 1 de julio de 2022, de la secretaria general del departamento de educación de la generalitat de catalunya, por la cual se aprueban los documentos para la organización y la gestión de los centros, y las directrices para la organización y la gestión de los servicios educativos para 2022-2023. Disponible en: <https://documents.Espai.Educacio.Gencat.Cat/ipcnormativa/doigc/20220607-resolucio-doigc-22-23.pdf> (Consultado: 20 de octubre 2022).

Resolución de 5 de julio de 2022, del secretario autonómico de educación y formación profesional de la conselleria de educación, cultura y deporte de la generalitat valenciana, por la que se aprueban las instrucciones para la organización y el funcionamiento de los centros que imparten educación infantil de segundo ciclo y educación primaria durante el curso 2022-2023. Disponible en: https://dogv.Gva.Es/datos/2022/07/08/pdf/2022_6454.Pdf (Consultado: 20 de octubre 2022).

Resolución de 12 de julio de 2022, del secretario autonómico de educación y formación profesional de la conselleria de educación, cultura y deporte de la generalitat valenciana, por la que se aprueban las instrucciones para la organización y el funcionamiento de los centros que imparten educación secundaria obligatoria y bachillerato durante el curso 2022-2023. Disponible en: https://dogv.gva.es/datos/2022/07/15/pdf/2022_6761.pdf (Consultado: 20 de octubre 2022).

LAS MEDIDAS DE PROTECCIÓN A LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA FRENTE AL MATRIMONIO INFANTIL

Isabel Cano Ruiz

Prof.^a Contratado Doctor de Derecho Eclesiástico del Estado

Universidad de Alcalá

isabel.cano@uah.es

1. INTRODUCCIÓN

La Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia (en adelante LOPIVI) nace de la necesidad de adoptar un marco normativo e institucional adecuado para abordar, de manera eficiente y conforme a las exigencias de derechos humanos, la violencia que sufren las personas menores de edad, recomendación realizada por el Comité de Derechos del Niño a España en 2010.

Uno de los objetivos de esta ley –la primera en el mundo de esta naturaleza– es garantizar los derechos fundamentales de los niños, niñas y adolescentes a su integridad física, psíquica, psicológica y moral frente a cualquier forma de violencia, asegurando el libre desarrollo de su personalidad y estableciendo medidas de protección integral, que incluyan la sensibilización, la prevención, la detección precoz, la protección y la reparación del daño en todos los ámbitos en los que se desarrolla su vida (art. 1.1). A continuación, se define la violencia como «(...) el maltrato físico, psicológico o emocional, los castigos físicos, humillantes o denigrantes, el descuido o trato negligente, las

amenazas, injurias y calumnias, la explotación, incluyendo la violencia sexual, la corrupción, la pornografía infantil, la prostitución, el acoso escolar, el acoso sexual, el ciberacoso, la violencia de género, la mutilación genital, la trata de seres humanos con cualquier fin, el matrimonio forzado, el matrimonio infantil, el acceso no solicitado a pornografía, la extorsión sexual, la difusión pública de datos privados así como la presencia de cualquier comportamiento violento en su ámbito familiar» (art. 1.2).

El matrimonio infantil aparece entre las situaciones que conforman un acto violento contra los niños, niñas y adolescentes, de tal manera que en este ámbito será necesario actuar de manera proactiva y no reactiva, esto es, estableciendo mecanismos de protección encaminadas a evitar que niñas, niños y adolescentes abandonen sus estudios para asumir compromisos laborales y familiares, no acordes con su edad, con especial atención al matrimonio infantil, que afecta a las niñas en razón de sexo (art. 23.3.l) y, en el ámbito familiar, desarrollando programas de formación y sensibilización a adultos y a niños, niñas y adolescentes, encaminados a evitar la promoción intrafamiliar del matrimonio infantil, el abandono de los estudios y la asunción de compromisos laborales y familiares no acordes con la edad (art. 26.3.i).

Las siguientes páginas constituyen una aproximación al matrimonio infantil, su delimitación conceptual y diferenciación de otras figuras afines, su calificación como práctica perjudicial, pasando a enmarcar el derecho a contraer matrimonio en la legislación internacional y sus requisitos, para finalizar extrayendo las causas, consecuencias y posibles medidas de protección del matrimonio infantil.¹

¹ Dada la limitación de espacio, aconsejamos la lectura de interesantes trabajos sobre el tema del matrimonio forzado, en los que se hace también referencia al matrimonio infantil. Uno de los más recientes y que hace referencia expresa a la LOPIVI es el de VIDAL GALLARDO, M., "La protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia que representa el matrimonio forzado", en *Anuario de Derecho Eclesiástico del Estado*, vol. XXXVIII, 2022, pp. 279-317. Aconsejamos también a ABAD ARENAS, E. "Erradicación de los matrimonios forzados/forzosos: Breve alusión a la normativa nacional y autonómica adoptada por España", en *IV Congreso Virtual*

2. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL

2.1 Definición de matrimonio

El matrimonio, como realidad natural y social, es derecho humano que se conoce como *ius connubii*, esto es, la facultad que tiene toda

Internacional Migración y Desarrollo, noviembre 2019, pp. 37-45; ABAD ARENAS, E. "Libertad matrimonial y matrimonios forzados", en *Diario La Ley*, núm. 8288, 2014, pp. 1-17. Disponible en: <https://cutt.ly/5JR22Xj>; BARCONS CAMPMAJÓ, M. "Los matrimonios forzados como violencia de género: aspectos controvertidos desde los feminismos", en *Cuadernos Electrónicos de Filosofía del Derecho*, núm. 41, 2019, pp. 29-43. Disponible en: <https://cutt.ly/tjR3tHb>; CUADRADO RUIZ, M.A. "El delito de matrimonio forzado", en *El derecho ante las formas contemporáneas de esclavitud*, Tirant lo Blanch, 2017, pp. 494-507. Disponible en: <https://cutt.ly/MJTurgu>; DE ESPINOSA CEBALLOS MARÍN, E. "Derecho penal y diversidad religioso-cultural: Los delitos de mutilación genital y matrimonio forzado", en *Anuario de Derecho Eclesiástico del Estado*, vol. XXXIII, 2017, p. 310-315. Disponible en: <https://cutt.ly/BJTt92O>; Fundació Wassu-UAB, "Para dialogar con conocimiento: un estudio sobre los Matrimonios Forzados en España", Bellaterra, Fundació Wassu-UAB, Bellaterra, 2021, pp. 20-43. Disponible en: <https://www.uab.cat/doc/MatForc01>; HERNÁNDEZ CALDERÓN, C., PULGAR RESTREPO, S. "El matrimonio forzado y la esclavitud moderna: una relación estrecha", en *RedIntercol*, 2021. Disponible en: <https://cutt.ly/mjTuFXf>; IGAREDA GONZÁLEZ, N. "El problema de los matrimonios forzados como violencia de género", en *Oñati Socio-legal Series*, vol. 5, núm. 2, 2015, pp. 617-621. Disponible en: <https://cutt.ly/5JWMsVu>; IGAREDA GONZÁLEZ, N. "Matrimonios forzados: ¿otra oportunidad para el derecho penal simbólico?", en *Revista para el Análisis del Derecho*, 2015, pp. 2-14. Disponible en: <https://indret.com/wp-content/themes/indret/pdf/1101.pdf>; Informe de UNICEF "Matrimonios Prematuros", en *Digest Innocenti*, Centro de Investigaciones Innocenti, Florencia, núm. 7, 2001, pp. 4-18. Disponible en: <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/digest7s.pdf>; SALAT PAISAL, M. "Derecho penal y matrimonios forzados. ¿Es adecuada la actual política criminal?", en *Política Criminal*, vol. 15, núm. 29, 2020, pp. 387-398. Disponible en: <https://cutt.ly/QJEtOgs>; VIDAL GALLARDO, M., *Derecho y gestión de la diversidad cultural, étnica y religiosa. Estudios teórico-prácticos*, Dykinson, Madrid, 2019, pp. 199-233; VIDAL GALLARDO, M., "Ilegalidad del matrimonio forzado como manifestación de una forma de violencia de género. (Ley Orgánica 1/2015, de 30 de marzo, por la que se modifica la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal)", en *Revista General de Derecho Canónico y Derecho Eclesiástico del Estado*, núm. 40, 2016; VILLACAMPA, C., TORRES, N. "El matrimonio forzado en España. Una aproximación empírica", en *Revista Española de Investigación Criminológica*, núm. 17, 2019, pp. 25-29. Disponible en: <https://n9.cl/al9rh>; DE LA CUESTA AGUADO, P.M., "El delito de matrimonio forzado", en QUINTERO OLIVARES (dir.) *Comentario a la reforma penal de 2015*, Aranzadi, Cizur Menor, 2015.

persona para contraer matrimonio. Es un derecho que conecta con la dignidad de la persona y que todos los ordenamientos jurídicos deben reconocer, sin perjuicio de la posibilidad de establecer algunos requisitos en orden a su ejercicio.

Una aproximación al concepto actual de matrimonio desde el punto de vista jurídico podría ser: «Unión estable de dos personas, surgida por el libre consentimiento de ambas partes, celebrada en forma, y ordenada a la plena comunidad de vida y amor». Cada elemento que configura esta aproximación podría entenderse como:

- a. Unión estable: El matrimonio nace con vocación de permanencia pues, al margen de que pueda disolverse, no sería un matrimonio en sentido amplio.
- b. De dos personas: El artículo 32 de la Constitución Española de 1978 establece que «El hombre y la mujer tienen derecho a contraer matrimonio con plena igualdad jurídica». De su tenor literal no se desprende de forma concluyente que el matrimonio deba ser contraído entre un hombre y una mujer. La Ley 13/2005, de 1 de julio, que modifica el Código Civil en materia de derecho a contraer matrimonio, incluyó la posibilidad de que contraigan matrimonio entre sí personas del mismo sexo. Conforme a la nueva redacción dada por la citada Ley, el artículo 44 del Código Civil prescribe: «El matrimonio tendrá los mismos requisitos y efectos cuando ambos contrayentes sean del mismo o de diferente sexo».
- c. Surgida por el libre consentimiento de ambas partes: el matrimonio es un negocio jurídico, un contrato que, como tal, no puede surgir por la voluntad de una sola de las partes ni por la intervención de un tercero, sino que ambas partes deben dar su consentimiento a la unión (para ello deben reunir los requisitos de capacidad necesarios que establece el ordenamiento jurídico) y, además, tendrán que prestarlo de forma voluntaria y libre.

- d. Celebrada en forma: en algunos ordenamientos (como es el caso del español) los contrayentes pueden elegir entre diferentes formas de celebrar el matrimonio, pero no existe una libertad absoluta en la celebración. Así, necesariamente, el matrimonio ha de contraerse de acuerdo con alguna de las formas previstas en el ordenamiento jurídico. El Derecho exige el cumplimiento de determinados requisitos formales para que podamos hablar de un matrimonio válido.
- e. Ordenada a la plena comunidad de vida y amor: sólo un consentimiento en este tipo de unión puede calificarse de matrimonial, diferenciándolo así de una mera relación de amistad, laboral o de simple compañerismo.

El derecho a contraer matrimonio es un derecho fundamental, y por la tanto, tendrá las características propias de este tipo de derechos: es un derecho universal, irrenunciable, perpetuo y *erga omnes*. Pero este derecho al matrimonio o a casarse, no será un derecho absoluto e ilimitado. Su ejercicio quedará regulado por la autoridad, contado con unos límites que podemos extraer de la institución matrimonial y de la ordenación de la misma. Este derecho no tiene implícito ningún deber de casarse, por lo que podemos hablar de una libertad o esfera de la autonomía de la voluntad, pues siendo un derecho, el sujeto elige si quiere ejercerlo o no.

Nuestro Tribunal Constitucional, en la Sentencia 198/2012, de 6 de noviembre, recordó que el artículo 32 de la Constitución española tiene un doble contenido, en el sentido de que el matrimonio es una garantía institucional y, simultáneamente, un derecho constitucional. La propia sentencia ofrece una noción de matrimonio (Fundamento Jurídico 9)

(...) comunidad de afecto que genera un vínculo, o sociedad de ayuda mutua entre dos personas que poseen idéntica posición en el seno de esta institución, y que voluntariamente deciden unirse en un proyecto de vida familiar común, prestando su consentimiento respecto de los derechos y deberes que conforman la institución y manifestándolo expresamente mediante las formalidades establecidas en el ordenamiento.

2.2 Matrimonio forzado y matrimonio infantil

El matrimonio forzado se caracteriza porque no existe un consentimiento matrimonial válido y libre por alguna de las partes o por parte de ninguna. Ello quiere decir que existe una vulneración de libertad y de autonomía al imponerse una obligación con respecto a quien no consiente.

El matrimonio forzado constituye una forma de violentar la autonomía del individuo pero, sobre todo, es una forma de violencia hacia la mujer. Las desigualdades de género suponen que el papel de la mujer queda condicionado y su consentimiento no cabe con respecto al matrimonio. Por ello, este matrimonio atenta contra la libertad que tiene una mujer para elegir y decidir sobre su propia vida y sobre si quiere o no contraer matrimonio con otra persona.

El Consejo de Derechos Humanos de las Naciones Unidas reconoció en 2015 que «[...] el matrimonio infantil, precoz y forzado constituye una violación, un abuso o un menoscabo de los derechos humanos y una práctica nociva que impide que las personas lleven una vida sin ninguna forma de violencia, y que tiene consecuencias múltiples y negativas para el disfrute de los derechos humanos, entre ellos, el derecho a la educación y el derecho al más alto nivel posible de salud, incluida la salud sexual y reproductiva».²

El matrimonio infantil tiene lugar cuando al menos una de las partes es considerada un niño. Por niño podemos entender, tal y como menciona la Convención sobre los Derechos del Niño, todo ser humano desde su nacimiento hasta los dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad.

² Consejo de Derechos Humanos. 2015. Resolución 29/8: Intensificación de los esfuerzos para prevenir y eliminar el matrimonio infantil, precoz y forzado. Disponible en <https://documents-ddsny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G15/163/09/PDF/G1516309.pdf?OpenElement>

El principal motivo de considerar el matrimonio infantil como un matrimonio forzado reside en la consideración de que un niño no es plenamente capaz de dar su consentimiento legal para casarse, por lo que se entiende que este consentimiento no es suficientemente libre. Por ello, este matrimonio al que también se le conoce como precoz, es considerado un problema global, y se ha instado por la Asamblea General de las Naciones Unidas una recomendación dirigida a los Estados para que adopten medidas legislativas estableciendo una edad mínima para poder casarse, no pudiendo ser inferior a quince años.

Si un matrimonio infantil es aquel realizado por un menor de dieciocho años, hay que señalar que existen casos donde se emite un consentimiento válido por ambas partes, aunque alguna de ellas sea menor, y que, por tanto, dicho matrimonio sería considerado válido. También cabe mencionar que, aunque hay casos donde la víctima de este matrimonio es un niño, en la mayoría, nuevamente por desigualdades de género, hablamos de matrimonios forzados por parte de niñas. La ONU estima que 12 millones de niñas son víctimas de un matrimonio precoz cada año.

3. EL MATRIMONIO EN LA LEGISLACIÓN INTERNACIONAL

La institución matrimonial está reconocida en numerosos textos jurídicos de naturaleza internacional, regional, estatal o interna. En este sentido, si acudimos a los textos jurídicos internacionales, el matrimonio se encuentra recogido en la Declaración Universal de Derechos Humanos³ del año 1948, en cuyo artículo 16 se proclama

1. Los hombres y las mujeres, a partir de la edad núbil, tienen derecho, sin restricción alguna por motivos de raza, nacionalidad

³ Declaración Universal de los Derechos Humanos. Adoptada y proclamada por la Asamblea General en su resolución 217 A (III), de 10 de diciembre de 1948.

- o religión, a casarse y fundar una familia, y disfrutarán de iguales derechos en cuanto al matrimonio, durante el matrimonio y en caso de disolución del matrimonio.
2. Sólo mediante libre y pleno consentimiento de los futuros esposos podrá contraerse el matrimonio.
 3. La familia es el elemento natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a la protección de la sociedad y del Estado.

Tras la adopción de la Declaración Universal de Derechos Humanos, la Comisión de Derechos Humanos, principal órgano intergubernamental en la materia dentro de las Naciones Unidas, convirtió estos principios en tratados internacionales para proteger determinados derechos. La Asamblea General decidió redactar dos pactos correspondientes a dos tipos de derechos enunciados en la Declaración Universal: los derechos civiles y políticos y los derechos económicos, sociales y culturales.

El Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, fueron adoptados por la Asamblea Nacional de Derechos Humanos, el 16 de diciembre de 1966, aunque entraron en vigor en 1976. Ambos cuentan con la redacción del artículo nº 1 y un preámbulo común, preámbulo que establece la indivisibilidad de estos derechos. Los derechos civiles y políticos son derechos humanos, considerados también como derechos de libertad; en cambio los derechos económicos, sociales y culturales son considerados como obligaciones de deuda. Esta distinción significa que, para los primeros, el Estado no debe intervenir; sin embargo, para los segundos, esa intervención es necesaria, debiendo tomar las medidas adecuadas para garantizar su aplicación.

El objetivo principal de estos Pactos era que con su unión a la Declaración Universal de Derecho Humanos se completase la protección jurídica de todos los derechos fundamentales. Esta unión dio como resultado la llamada Carta de los Derechos Humanos.

El Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos reconoce dicho derecho en su artículo 23, a cuyo tenor

1. La familia es el elemento natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a la protección de la sociedad y del Estado.
2. Se reconoce el derecho del hombre y de la mujer a contraer matrimonio y a fundar una familia si tienen edad para ello.
3. El matrimonio no podrá celebrarse sin el libre y pleno consentimiento de los contrayentes.
4. Los Estados Partes en el presente Pacto tomarán las medidas apropiadas para asegurar la igualdad de derechos y de responsabilidades de ambos esposos en cuanto al matrimonio, durante el matrimonio y en caso de disolución del mismo. En caso de disolución, se adoptarán disposiciones que aseguren la protección necesaria a los hijos.

También el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales contempla en su artículo 10.1 que los Estados Partes en el presente Pacto reconocen que:

- Se debe conceder a la familia, que es el elemento natural y fundamental de la sociedad, la más amplia protección y asistencia posibles, especialmente para su constitución y mientras sea responsable del cuidado y la educación de los hijos a su cargo. El matrimonio debe contraerse con el libre consentimiento de los futuros cónyuges.

El Comité de Derechos Humanos de Naciones Unidas, elaboró la Observación general núm. 19, adoptada en 1990, sobre el alcance del artículo 23 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos de 1966. A juicio del Comité, si bien el Pacto no establece una edad concreta para contraer matrimonio ni para el hombre ni para la mujer, dicha edad debe ser aquella en que pueda considerarse que los contrayentes han dado su libre y pleno consentimiento personal en las formas y condiciones prescritas por la ley. A este respecto, el Comité

Derechos Humanos recuerda que dichas disposiciones legales deben ser compatibles con el pleno ejercicio de los demás derechos garantizados por el Pacto. Así, por ejemplo, el derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión implica que la legislación de cada Estado debe prever la posibilidad de celebrar tanto el matrimonio religioso como el civil. No obstante, en opinión del propio Comité, el que un Estado exija que un matrimonio celebrado siguiendo ritos religiosos tenga también que contraerse, confirmarse o registrarse de acuerdo con el Derecho estatal, no es incompatible con el Pacto.

Otra interesante aportación del Comité de Derechos Humanos a la institución matrimonial es la Observación general núm. 28, adoptada en 2000, sobre la igualdad de derechos entre hombres y mujeres garantizada en el artículo 3 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos de 1966. El Comité afirma que una de las obligaciones que se derivan del Pacto es velar por que no se utilicen las actitudes tradicionales, históricas, religiosas o culturales como pretexto para justificar la vulneración del derecho de la mujer a la igualdad ante la ley y al disfrute en condiciones de igualdad de todos los derechos reconocidos en el propio Pacto. La igualdad de trato con respecto al derecho a contraer matrimonio implica que la poligamia es incompatible con ese principio, pues atenta contra la dignidad de la mujer y constituye, además, una discriminación inadmisibles que debe ser definitivamente abolida allí donde exista.

Aunque anterior a la comentada, consideramos conveniente traer a colación la Convención sobre el consentimiento para el matrimonio, la edad mínima para contraer matrimonio y el registro de los matrimonios,⁴ de 1962, que, entre importantes consideraciones, matiza que no podrá contraerse legalmente matrimonio sin el pleno y libre consentimiento de ambos contrayentes, expresado por estos en persona, después de la debida publicidad, ante la autoridad competente para formalizar el matrimonio y testigos, de acuerdo con la ley

⁴ Resolución 1763 A (XVII), de 7 de noviembre, de la Asamblea General de Naciones Unidas.

(artículo 1); que los Estados partes de esta Convención adoptarán las medidas legislativas necesarias para determinar la edad mínima para contraer matrimonio y no podrán contraer legalmente matrimonio las personas que no hayan cumplido esa edad, salvo que la autoridad competente por causas justificadas y en interés de los contrayentes, dispense el requisito de la edad (artículo 2); y que todo matrimonio deberá ser inscrito por la autoridad competente en un registro oficial destinado al efecto (artículo 3).

En relación con el ámbito regional europeo cabe mencionar el Convenio para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales, de 1950, que proclama en su artículo 12: «A partir de la edad núbil, el hombre y la mujer tienen derecho a casarse y a fundar una familia según las leyes nacionales que rijan el ejercicio de este derecho».

4. EL MATRIMONIO INFANTIL COMO PRÁCTICA PERJUDICIAL

El matrimonio forzado y, en el caso que nos compete, el matrimonio infantil, constituye también una práctica perjudicial. Las prácticas perjudiciales son el resultado de la desigualdad entre los géneros y de normas sociales, culturales y religiosas, y tradiciones discriminatorias que regulan la posición de la mujer en la familia, en la comunidad y en la sociedad y controlan la libertad de las mujeres, incluida su sexualidad.

Así, los denominados “crímenes de honor” tienen su origen en la creencia social profundamente arraigada de que los miembros de la familia, y en particular sus miembros varones, tienen que controlar la sexualidad y/o velar por la reputación de las mujeres de la familia a fin de proteger el honor de esta. Con arreglo a esa creencia, si una mujer transgrede, o se considera que transgrede, las normas sociales, mancillando el honor de la familia, es preciso disciplinarla, controlar sus movimientos y limitar sus opciones vitales, o incluso infligirle un castigo físico o matarla.

La exigencia de la dote puede dar lugar a que las mujeres sean hostigadas, maltratadas o asesinadas, incluso quemándolas vivas, o a que mueran en circunstancias que se hagan pasar por un suicidio. En algunos países, especialmente en el Asia sudoriental, se ha registrado un aumento del número de casos en los que las familias infligen quemaduras a las mujeres y luego, para evitar el castigo, afirman que se ha tratado de un accidente. Aunque esos actos de violencia pueden cometerse en nombre del “honor” o en el marco de disputas a causa de la dote, también pueden guardar relación con otras formas de violencia, como la violencia doméstica y con la discriminación contra la mujer en general, como los casos en que esas agresiones son fruto de la ira contra una mujer que no concibe hijos varones. Asimismo, en los últimos años, ha aumentado el número de ataques contra mujeres mediante la utilización de ácidos, actos motivados por la dote, el rechazo de propuestas de matrimonio, declaraciones de amor o proposiciones sexuales, o disputas relativas a tierras.

En lo relativo al matrimonio, es un principio asentado del Derecho internacional que el matrimonio debe contraerse con el libre y pleno consentimiento de las dos partes y que los Estados deben fijar la edad mínima para contraer matrimonio. También es esencial que las leyes, ya se enmarquen en el Derecho civil, el derecho religioso o el derecho consuetudinario, no impongan el pago del precio de la novia ni de una dote para que se celebre un matrimonio.

El matrimonio infantil también puede ser calificado como un delito “culturalmente motivado o condicionado”. Este tipo de delitos puede definirse como un comportamiento realizado por un sujeto perteneciente a un grupo étnico minoritario que es considerado delito por las normas del sistema de la cultura dominante. El mismo comportamiento en la cultura del grupo al que pertenece el autor es por el contrario perdonado, aceptado como normal o aprobado o, en determinadas situaciones, incluso impuesto.

En ocasiones el individuo no conoce que existe una obligación legal —error de prohibición directo— o cree que la transgresión de la

norma legal está justificada o excusada —error de prohibición indirecto—. La clave en estos casos es que el Derecho penal exige una voluntad consciente de que se comete un delito para que se origine un castigo. Otra cuestión relevante asociada es qué es una norma obligatoria y en última instancia, cuál es realmente el concepto de Derecho. Desde la sociología del Derecho, algunas visiones reivindican que determinadas normas tradicionales tienen carácter jurídicamente obligatorio para los pertenecientes a esa cultura. Este es un punto clave de los delitos culturalmente motivados o condicionados. La idea que subyace es si una tradición o una costumbre implica obligación y en qué sentido, y si realmente son normas vigentes y efectivas en la comunidad de origen.

No podemos olvidar que la universalidad e indivisibilidad de los derechos humanos recogida y afirmada por todos los tratados internacionales en la materia y, de manera especial, los derechos de las mujeres, son el objetivo de los ataques del relativismo cultural radical, que, en su forma más extrema, considera la cultura como la única fuente de legitimación moral.

5. MOTIVACIONES PARA OBLIGAR A CONTRAER MATRIMONIO A MENORES

Los motivos varían en función del contexto social y las circunstancias personales de cada menor, pero los más frecuentes son:

1. Motivos económicos: en la mayoría de los países donde tienen lugar hay una preocupación frente a la pobreza que da lugar a la práctica de estos matrimonios. Ello se debe a la inestabilidad financiera que encontramos en áreas de conflictos y crisis humanitarias, donde las víctimas buscan ayudar a sus familias, aunque no tengan la edad mínima para ello. En las familias pobres la única solución que encuentran los padres para garantizar un buen futuro a sus hijas es comprometerla con alguien que pueda hacerse responsable de su cuidado, lo

- cual quiere decir que la adopción de una medida desesperada como es forzar un matrimonio se debe a causa de la búsqueda de evitar la pobreza familiar, en la mayoría de casos bajo una creencia de estar dando un futuro mejor a sus hijas, y en otros casos para recibir una contraprestación o dote por ellas, o como una forma de ahorrarse su manutención.
2. Motivos de masculinidad dominante: hay países en los que el papel de la niña únicamente debe consistir en ser esposa y madre como consecuencia del sistema patriarcal, entendiéndose siempre que son inferiores respecto de la figura del hombre. Se le somete a un ámbito de obediencia respecto de su esposo donde se demuestra la ventaja de poder y dominación existentes sobre ella.
 3. Motivos de tradición familiar: por tradición se entienden los ideales culturales o religiosos que se hayan obtenido en el seno familiar a través de las distintas generaciones. Ello da lugar a que determinadas prácticas no se cuestionen porque forman parte de la identidad de la comunidad la que se encuentren.
 4. Motivos de protección a la víctima: las familias consideran que la mejor forma de hacer frente a futuras violencias sexuales que puedan sufrir sus hijas es bajo la ayuda de un varón tutor que se haga cargo de ellas, fomentando de nuevo la supuesta protección que necesitan por ser mujer y la desigualdad de género.
 5. Motivos migratorios: esta práctica se ha vinculado con una nueva forma de trata de personas, por lo que se han establecido medidas de reagrupación familiar donde se recomienda que los Estados exijan que el reagrupante y su cónyuge hayan alcanzado una edad mínima, sin que esta exceda los 21 años, antes de que el cónyuge pueda reunirse con el reagrupante.⁵

⁵ Artículo 4.5 de la Directiva 2003/86/CE del Consejo, de 22 de septiembre de 2003, sobre el derecho a la reagrupación familiar.

6. Motivos de formación: la falta de educación o el limitado acceso a esta en algunos países lleva a la creencia de que las víctimas pueden llevar una vida mejor si se casan y se les asegura un futuro y mejor vida, obligándolas entonces a dejar la escuela. Esto se justifica también observando que las normas de género han dado pie a que la escuela sea más importante para los niños que para las niñas, puesto que entienden que ellas no podrán acceder a un buen puesto de trabajo en el futuro o que tienen menos probabilidades de realizar un trabajo que les exija educación.
7. Motivos legislativos: la falta de protección normativa o leyes débiles ha dado lugar a que este tipo de prácticas continúe en la actualidad. Un ejemplo de ello es la excepción establecida en algunas leyes donde permiten que los padres, tutores o jueces puedan permitir el matrimonio antes de los dieciocho años de edad.⁶

6. CONSECUENCIAS DE LOS MATRIMONIOS INFANTILES

Los efectos o consecuencias que se producen en mujeres y niñas con motivo de un matrimonio infantil forzado son numerosos. Podemos mencionar, en primer lugar, las consecuencias causadas en las niñas basadas en una privación de la niñez y de la adolescencia, a las cuales además se las limita en su libertad personal y en su correcto desarrollo, y se les priva del bienestar psicosocial y emocional, a la salud reproductiva y a recibir educación.⁷ En otras palabras, las menores casadas a pronta edad tienen que asumir responsabilidades y funciones como si fueran adultas (actividades domésticas), siendo

⁶ *Ibidem*.

⁷ Informe de UNICEF "Matrimonios Prematuros", en *Digest Innocenti*, Centro de Investigaciones Innocenti, Florencia, núm. 7, 2001, p. 10.

despojadas de su infancia, además de no poder continuar con su escolarización y por tanto abandonando su educación.

La mayor consecuencia de este matrimonio trata sobre el sometimiento a contraer relaciones sexuales forzadas que probablemente den lugar a infecciones de transmisión sexual y embarazos prematuros en niñas de temprana edad. Estos embarazos forman parte del estatus social de la víctima en muchas sociedades, puesto que son consecuencia de la presión ejercida por la familia y su marido para tener hijos lo antes posible, lo que ocasiona un gran riesgo de muerte tanto para ella como para el futuro hijo por motivo de inmadurez física o de escasos recursos médicos, entre otros ejemplos.

Por otro lado, las niñas víctimas de matrimonios forzados sufren consecuencias psicológicas debido las situaciones violentas ante las que se enfrentan, como la pérdida de la niñez ya mencionada, el sometimiento a relaciones sexuales forzadas y el encasillamiento temprano en los roles de género domésticos.⁸ Esto se refleja en depresiones, falta de autoestima, trastornos, ansiedad, drogadicción, aislamiento, entre otras muchas.⁹ Ello además da lugar a situaciones de violencia doméstica y abusos sexuales, porque al casarse de forma obligada con una persona en posición de poder dominante sobre ellas, son más vulnerables y menos capaces de defenderse para evitar estas relaciones abusivas y el trato vejatorio que reciben.

En el supuesto caso de que alguna de ellas se desvíe de las directrices marcadas, ya sea en contra del matrimonio al que fue obligada o bien en contra de su marido o de su familia, las consecuencias a sufrir son el deshonor y el desarraigo familiar, lo que supondría un aislamiento y exclusión social hacia ella en el menor de los casos; en otros más graves pueden producirse castigos o los llamados “asesinatos

⁸ Fundació Wassu-UAB, “Para dialogar con conocimiento: un estudio sobre los Matrimonios Forzados en España”, Bellaterra, Fundación Wassu-UAB, Bellaterra, 2021, p. 20.

⁹ BARCONS CAMPMAJÓ, M. (2019). p. 34.

por honor” por parte de las familias, motivo por el cual la mayoría de las víctimas no son capaces de enfrentarse a la situación que viven y prefieren soportarla en contra de su voluntad soportando el dolor que sufren en silencio.

7. MEDIDAS DE PROTECCIÓN

7.1 La tipificación como delito de los matrimonios forzados

En España el matrimonio forzado no había sido tipificado como delito, pero gracias a la proposición del Pleno del Consejo de los Diputados de Ley de 5 de mayo de 2011 sobre regulación del matrimonio forzado como delito específico en el Código Penal y la adopción de medidas relacionadas con dichas prácticas, se llegó a la introducción de la Ley Orgánica 1/2015, de 30 de marzo, por la que se modifica la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre del Código Penal. Ello se debe a una gran preocupación por erradicar esta práctica, por lo que el legislador español optó por regularlos como delito en el artículo 172 bis y 177 bis del Código Penal (en adelante CP), lo que significa que el matrimonio forzado puede castigarse por la vía de las coacciones, o por la vía de la trata de seres humanos, en el cual se incluye como finalidad de explotación a los matrimonios forzados.

En el Preámbulo de esta Ley Orgánica se menciona que ambos preceptos se justifican argumentando que: “Se tipifica el matrimonio forzado para cumplir con los compromisos internacionales suscritos por España en lo relativo a la persecución de los delitos que violan los derechos humanos”.¹⁰ El bien jurídico protegido por el nuevo delito de matrimonio forzado en el texto penal es el derecho a contraer matrimonio de forma libre reconocido en el en el artículo 16 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, lo que implica

¹⁰ DE ESPINOSA CEBALLOS MARÍN, E. (2017), p. 310.

el derecho de libre determinación de contraer matrimonio en plena igualdad y libertad.

No obstante, en nuestro Código Penal el matrimonio forzado es un delito contra la libertad situado dentro del apartado dedicado a las coacciones, dando entonces a entender que uno de los futuros contrayentes sufre esta situación. Ello supone usar los medios necesarios para doblegar la voluntad de la persona obligándola a consentir y forzando dicho matrimonio. De igual modo se castiga a quien use estos medios para forzar a otro a abandonar el territorio español, o impedir que regrese al mismo con la finalidad de obligarle a contraer matrimonio.

No podemos olvidar que se recogen dos vías de matrimonio forzado: la primera como una forma de coacción (art. 172 bis), y la segunda como una forma de trata de seres humanos. Si nos centramos en el artículo 172 bis del Código Penal, se recogen distintas modalidades de conducta, mencionado expresamente en primer lugar:

1. El que con intimidación grave o violencia compeliere a otra persona a contraer matrimonio será castigado con una pena de prisión de seis meses a tres años y seis meses o con multa de doce a veinticuatro meses, según la gravedad de la coacción o de los medios empleados.

Este primer apartado estaría tipificando los ataques contra un derecho fundamental basado en poder contraer matrimonio en plena libertad e igualdad. No obstante, ha sido objeto de algunas objeciones con respecto a su redacción, mencionando algunas de ellas en el Informe del Consejo Fiscal al Anteproyecto de Ley Orgánica por la que se modifica la LO 10/1995 de 24 de noviembre del Código Penal. Estas discrepancias están basadas en la idea de que la violencia o intimidación que se ejerce sobre la víctima no ha de ser grave, sino que es fácil entender que ha existido tal violencia o intimidación siempre que haya sido de intensidad suficiente para poder condicionar la voluntad del sujeto que la ha sufrido, lo que conlleva menoscabar en su voluntad de decisión. Además, se pide que la pena se fije en función

de la gravedad de la violencia o intimidación ejercida sobre la víctima, y no en función de la gravedad de la coacción.¹¹

Junto a ello, la Comisión de Estudios e Informes del Consejo General del Poder Judicial en la elaboración del Informe al Anteproyecto de reforma del Código Penal considera que el uso de la palabra intimidación *grave* puede conllevar a parcelas de impunidad y dificultades interpretativas, por lo que lo más correcto sería suprimirla. También considera, al igual que ya se ha mencionado, que la graduación de la pena debería establecerse en función de la gravedad de la violencia, intimidación o los medios ejercitados sobre la víctima para obligarla a llevar a cabo esta práctica, y no según la gravedad de la coacción que menciona el artículo 172 bis. Además, dado que estamos hablando de un delito basado en la violencia sobre la mujer, atendiendo al principio de proporcionalidad la Comisión cree que es lo suficientemente grave como para no aceptar la imposición de una pena alternativa de multa al respecto.¹²

El segundo apartado del artículo que venimos analizando menciona:

2. La misma pena se impondrá a quien, con la finalidad de cometer los hechos a que se refiere el apartado anterior, utilice violencia, intimidación grave o engaño para forzar al otro a abandonar el territorio español o a no regresar al mismo.

En este caso estamos ante un acto preparatorio del matrimonio forzado, donde la discrepancia deriva de la relación de un engaño en un delito de coacciones, puesto que tiene más relación con la trata de personas del artículo 177 bis CP, ya que este tiene lugar al trasladar a la víctima con la finalidad específica de obligarla a contraer matrimonio.

¹¹ Informe del Consejo Fiscal al Anteproyecto de Ley Orgánica por la que se modifica la LO 10/1995 de 24 de noviembre del Código Penal, de 8 de enero de 2013, Madrid, p. 141.

¹² <<https://n9.cl/bhc54>>, visto el 2 de septiembre de 2022.

Por último, el artículo acaba recogiendo que: “3. Las penas se impondrán en su mitad superior cuando la víctima fuera menor de edad”. Esto supone una agravación de la pena dentro de la figura del matrimonio infantil, donde es más sencillo obligar a dar un consentimiento inexistente. Esta figura no se recogió inicialmente, por lo que tanto el CGPJ y el Consejo Fiscal recomendaron introducir dicha agravación.¹³ Aquí se hace referencia a lo ya mencionado durante toda la investigación con respecto a la edad núbil y a la especial vulnerabilidad de los menores, siendo el principal inconveniente que el legislador se conforme con imponer únicamente la mitad superior y mantener la pena de multa en todo caso.

En cuanto al tipo subjetivo de este delito que venimos comentando, podemos decir que solo cabe la comisión dolosa del mismo, lo cual abarca un empleo de los elementos del tipo ya mencionados: violencia, intimidación, o engaño en su caso.

La LOPIVI ha supuesto la modificación del apartado primero del artículo 177 bis del Código Penal, Se modifica el apartado 1 del artículo 177 bis, que castiga con la pena de cinco a ocho años de prisión, como reo de trata de seres humanos el que, sea en territorio español, sea desde España, en tránsito o con destino a ella, empleando violencia, intimidación o engaño, o abusando de una situación de superioridad o de necesidad o de vulnerabilidad de la víctima nacional o extranjera, o mediante la entrega o recepción de pagos o beneficios para lograr el consentimiento de la persona que poseyera el control sobre la víctima, la captare, transportare, trasladare, acogiere, o recibiere, incluido el intercambio o transferencia de control sobre esas personas, con cualquiera de las finalidades siguientes:

- a. La imposición de trabajo o de servicios forzados, la esclavitud o prácticas similares a la esclavitud, a la servidumbre o a la mendicidad.

¹³ Informe del Consejo General del Poder Judicial... p. 167.

- b. La explotación sexual, incluyendo la pornografía.
- c. La explotación para realizar actividades delictivas.
- d. La extracción de sus órganos corporales.
- e. La celebración de matrimonios forzados.

Existe una situación de necesidad o vulnerabilidad cuando la persona en cuestión no tiene otra alternativa, real o aceptable, que someterse al abuso.

Cuando la víctima de trata de seres humanos fuera una persona menor de edad se impondrá, en todo caso, la pena de inhabilitación especial para cualquier profesión, oficio o actividades, sean o no retribuidos, que conlleve contacto regular y directo con personas menores de edad, por un tiempo superior entre seis y veinte años al de la duración de la pena de privación de libertad impuesta.

7.2 Modificación de la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil

La LOPIVI ha logrado la modificación de los apartados 1 y 2 del artículo 17 de la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, considerando como situación de riesgo la que, a causa de circunstancias, carencias o conflictos familiares, sociales o educativos, la persona menor de edad se vea perjudicada en su desarrollo personal, familiar, social o educativo, en su bienestar o en sus derechos de forma que, sin alcanzar la entidad, intensidad o persistencia que fundamentarían su declaración de situación de desamparo y la asunción de la tutela por ministerio de la ley, sea precisa la intervención de la administración pública competente, para eliminar, reducir o compensar las dificultades o inadaptación que le afectan y evitar su desamparo y exclusión social, sin tener que ser separado de su entorno familiar.

Serán considerados como indicadores de riesgo, entre otros:

- a. La falta de atención física o psíquica del niño, niña o adolescente por parte de los progenitores, o por las personas que ejerzan la tutela, guarda, o acogimiento, que comporte un perjuicio leve para la salud física o emocional del niño, niña o adolescente cuando se estime, por la naturaleza o por la repetición de los episodios, la posibilidad de su persistencia o el agravamiento de sus efectos.
- b. La negligencia en el cuidado de las personas menores de edad y la falta de seguimiento médico por parte de los progenitores, o por las personas que ejerzan la tutela, guarda o acogimiento.
- c. La existencia de un hermano o hermana declarado en situación de riesgo o desamparo, salvo que las circunstancias familiares hayan cambiado de forma evidente.
- d. La utilización, por parte de los progenitores, o de quienes ejerzan funciones de tutela, guarda o acogimiento, del castigo habitual y desproporcionado y de pautas de corrección violentas que, sin constituir un episodio severo o un patrón crónico de violencia, perjudiquen su desarrollo.
- e. La evolución negativa de los programas de intervención seguidos con la familia y la obstrucción a su desarrollo o puesta en marcha.
- f. Las prácticas discriminatorias, por parte de los responsables parentales, contra los niños, niñas y adolescentes que conlleven un perjuicio para su bienestar y su salud mental y física, en particular:
 - 1.º Las actitudes discriminatorias que por razón de género, edad o discapacidad puedan aumentar las posibilidades de confinamiento en el hogar, la falta de acceso a la educación, las escasas oportunidades de ocio, la falta de acceso al arte y a la vida cultural, así como cualquier otra circunstancia que por razón de género, edad o discapacidad, les impidan disfrutar de sus derechos en igualdad.

- 2.º La no aceptación de la orientación sexual, identidad de género o las características sexuales de la persona menor de edad.
- g. El riesgo de sufrir ablación, mutilación genital femenina o cualquier otra forma de violencia en el caso de niñas y adolescentes basadas en el género, las promesas o acuerdos de matrimonio forzado.
- h. La identificación de las madres como víctimas de trata.
- i. Las niñas y adolescentes víctimas de violencia de género en los términos establecidos en el artículo 1.1 de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de medidas de protección integral contra la violencia de género.
- j. Los ingresos múltiples de personas menores de edad en distintos hospitales con síntomas recurrentes, inexplicables y/o que no se confirman diagnósticamente.
- k. El consumo habitual de drogas tóxicas o bebidas alcohólicas por las personas menores de edad.
- l. La exposición de la persona menor de edad a cualquier situación de violencia doméstica o de género.
- m. Cualquier otra circunstancia que implique violencia sobre las personas menores de edad que, en caso de persistir, pueda evolucionar y derivar en el desamparo del niño, niña o adolescente.

7.3. Medidas a adoptar en el entorno familiar y en los centros educativos

En el entorno familiar y educativo la LOPIVI aboga por

1. La elaboración de programas de formación y sensibilización para evitar la promoción del matrimonio infantil, el abandono

de los estudios y la asunción de compromisos laborales y familiares no acordes a su edad.

2. Elaboración y difusión de materiales formativos dirigidos al ejercicio positivo de la responsabilidad parental.
3. Actuaciones de difusión de los protocolos aplicables en el ámbito educativo.

CONCLUSIONES

Hemos puesto de manifiesto que el matrimonio forzado en general, y el infantil en particular, merecen el reproche de la sociedad en su conjunto, pues suponen conculcar los derechos humanos más básicos. Ejemplo de ello es la incorporación en nuestra legislación penal de sanciones para este atentado a la autonomía y libertad de la persona –en especial a la mujer- y a su derecho más elemental de disfrutar de su niñez y adolescencia. Nuestro ordenamiento jurídico ha intervenido ante los problemas que plantea esta práctica a través de la construcción de un tipo penal específico para sancionar este tipo de conductas y con protección integral que ofrece la LOPIVI.

Nos encontramos ante una práctica cultural perjudicial que va en contra de las más elementales libertades individuales y representa una manifestación más de la violencia de género que sufren millones de mujeres, adolescentes y niñas, de manera que las normas de convivencia de una comunidad nunca deben prevalecer si la libertad del individuo está en juego. Esta práctica viola también los derechos de la persona a su integridad física, psíquica, psicológica y moral.

La prohibición expresa de este tipo de matrimonios en el Código Penal juega un importante papel de prevención general, pero la actuación frente a esa clase de hechos no puede reducirse a su tipificación como delito, sino que forzosamente ha de ir acompañada de todo un conjunto de medidas previas –tal y como recoge la LOPIVI- si se quiere ser eficaz ante un problema tan complejo y con tantas aristas,

pues de lo contrario, los destinatarios de tal mensaje de prohibición lejos de abandonar tales prácticas pueden reaccionar en un refuerzo de sus creencias como signo de identidad frente a la percepción de la sociedad de acogida como un medio hostil.

BIBLIOGRAFÍA

- ABAD ARENAS, E. (2019). "Erradicación de los matrimonios forzados/forzados: Breve alusión a la normativa nacional y autonómica adoptada por España", en *IV Congreso Virtual Internacional Migración y Desarrollo*, noviembre, pp. 37-45.
- ABAD ARENAS, E. (2014). "Libertad matrimonial y matrimonios forzados", en *Diario La Ley*, núm. 8288, pp. 1-17. Disponible en: <https://cutt.ly/5JR22Xj>
- BARCONS CAMPMAJÓ, M. (2019). "Los matrimonios forzados como violencia de género: aspectos controvertidos desde los feminismos", en *Cuadernos Electrónicos de Filosofía del Derecho*, núm. 41, pp. 29-43. Disponible en: <https://cutt.ly/tJR3tHb>
- CONSEJO DE DERECHOS HUMANOS. (2015). Resolución 29/8: Intensificación de los esfuerzos para prevenir y eliminar el matrimonio infantil, precoz y forzado. Disponible en <https://documents-ddsny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G15/163/09/PDF/G1516309.pdf?OpenElement>
- CUADRADO RUIZ, M.A. (2017). "El delito de matrimonio forzado", en *El derecho ante las formas contemporáneas de esclavitud*, Tirant lo Blanch, pp. 494-507. Disponible en: <https://cutt.ly/MJTurgu>
- DE ESPINOSA CEBALLOS MARÍN, E. (2017). "Derecho penal y diversidad religioso-cultural: Los delitos de mutilación genital y matrimonio forzado", en *Anuario de Derecho Eclesiástico del Estado*, vol. XXXIII, p. 310-315. Disponible en: <https://cutt.ly/BJTt92O>

- DE LA CUESTA AGUADO, P.M. (2015). "El delito de matrimonio forzado", en QUINTERO OLIVARES (dir.) *Comentario a la reforma penal de 2015*, Aranzadi, Cizur Menor.
- FUNDACIÓ WASSU-UAB. (2021). "Para dialogar con conocimiento: un estudio sobre los Matrimonios Forzados en España", Bellaterra, Fundación Wassu-UAB, Bellaterra, 2021, p. 20-43. Disponible en: <https://www.uab.cat/doc/MatForc01>
- HERNÁNDEZ CALDERÓN, C. y PULGAR RESTREPO, S. (2021). "El matrimonio forzado y la esclavitud moderna: una relación estrecha", en *RedIntercol*. Disponible en: <https://cutt.ly/mjTuFXf>
- IGAREDA GONZÁLEZ, N. (2015). "El problema de los Matrimonios Forzados como Violencia de Género", en *Oñati Socio-legal Series*, vol. 5, núm. 2, pp. 617-621. Disponible en: <https://cutt.ly/5JWMsVu>
- IGAREDA GONZÁLEZ, N. (2015). "Matrimonios forzados: ¿otra oportunidad para el derecho penal simbólico?", en *Revista para el Análisis del Derecho*, pp. 2-14. Disponible en: <https://indret.com/wp-content/themes/indret/pdf/1101.pdf>
- SALAT PAISAL, M. (2020). "Derecho penal y matrimonios forzados. ¿Es adecuada la actual política criminal?", en *Política Criminal*, vol. 15, núm. 29, pp. 387-398. <https://doi.org/10.4067/S0718-33992020000100386>
- UNICEF. (2001). "Matrimonios Prematuros", en *Digest Innocenti*, Centro de Investigaciones Innocenti, Florencia, núm. 7, pp. 4-18. Disponible en: <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/digest7s.pdf>
- VIDAL GALLARDO, M. (2022). "La protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia que representa el matrimonio forzado", en *Anuario de Derecho Eclesiástico del Estado*, vol. XXXVIII, pp. 279-317.
- VIDAL GALLARDO, M. (2019). *Derecho y gestión de la diversidad cultural, étnica y religiosa. Estudios teórico-prácticos*, Dykinson, Madrid, pp. 199-233. <https://doi.org/10.2307/j.ctvf3w4cq>

VIDAL GALLARDO, M. (2016). "Ilegalidad del matrimonio forzado como manifestación de una forma de violencia de género. (Ley Orgánica 1/2015, de 30 de marzo, por la que se modifica la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal)", en *Revista General de Derecho Canónico y Derecho Eclesiástico del Estado*, núm. 40.

VILLACAMPA, C. y TORRES, N. (2019). "El matrimonio forzado en España. Una aproximación empírica", en *Revista Española de Investigación Criminológica*, núm. 17, pp. 25-29. <https://doi.org/10.46381/reic.v17i0.154>

NORMATIVA CITADA

Declaración Universal de los Derechos Humanos. Adoptada y proclamada por la Asamblea General en su resolución 217 A (III), de 10 de diciembre de 1948.

Resolución 1763 A (XVII), de 7 de noviembre, de la Asamblea General de Naciones Unidas.

Directiva 2003/86/CE del Consejo, de 22 de septiembre de 2003, sobre el derecho a la reagrupación familiar.

Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil, Boletín Oficial del Estado, núm. 15, de 17 de enero de 1996.

Ley Orgánica 1/2015, de 30 de marzo, por la que se modifica la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal, Boletín Oficial del Estado, núm. 281, de 24 de noviembre de 1995.

Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia, Boletín Oficial del Estado, núm. 134, de 5 de junio de 2021,

USO INTELIGENTE, ÓPTIMO Y SALUDABLE DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA ADOLESCENCIA: SU RELACIÓN CON LOS PROBLEMAS DE CONDUCTA Y EL COMPORTAMIENTO PROSOCIAL

Juan Miguel Fluja Contreras

*Prof. del Departamento de Psicología
Centro de Investigación en Salud CEINSA
Universidad de Almería
jfc397@ual.es*

Alma Martínez de Salazar Arboledas

*Unidad de Gestión Clínica de Salud Mental
Hospital Universitario Torrecárdenas (Almería)*

Inmaculada Gómez Becerra

*Prof. del Departamento de Psicología
Centro de Investigación en Salud CEINSA
Universidad de Almería*

1. INTRODUCCIÓN

Desde hace años, las tecnologías de la información y comunicación (TIC, a partir de ahora en el texto) ocupan un lugar muy relevante en los entornos laborales, escolares, de ocio y de consumo. Son herramientas que han traído numerosos beneficios a la sociedad, facilitando el trabajo, la formación, mejorando la calidad de vida de

algunas personas y favoreciendo la comunicación en algunos ámbitos. De hecho, ya hace más de 10 años, el Banco Mundial ha definido el acceso que los países tienen a las TIC como uno de los cuatro pilares para medir su grado de avance en el marco de la economía del conocimiento (World Bank Institute, 2008).

Sin embargo, también han modificado los usos y costumbres en el estilo de relación de las personas entre sí, en el trabajo y en la ocupación del tiempo libre, no siempre de una manera saludable o positiva para el individuo. Los primeros signos de alarma de una posible influencia negativa de las nuevas tecnologías (o mejor dicho, de su uso) aparecieron en el marco de las relaciones entre los menores de edad con sus padres, los posibles cambios en su comportamiento y en su desarrollo socio-emocional y comenzaron a estudiarse en los años 90 poniendo el foco en el uso de la televisión por parte de los menores y sus familias (Fernández, 1992; Yarce, 1992), las horas que pasaban frente a las pantallas, los efectos beneficiosos y perjudiciales que podrían provocar y las nuevas posibilidades que la TV podría ofrecer para la educación y socialización de los menores. Los años transcurridos y los estudios posteriores no han terminado de arrojar luz a estos interrogantes, ya que los cambios en las características de las nuevas tecnologías se producen a gran velocidad y plantean retos en la adaptación y asimilación, no sólo a las familias, sino a la sociedad en su conjunto.

Desde diferentes ámbitos profesionales y científicos (psicología, educación, salud, ámbito jurídico, etc) se van detectando dificultades que se producen en el contexto familiar y educativo en el uso de las TIC en el día a día, tales como conflictos por el tiempo de uso, miedos a lo desconocido en internet, dudas respecto a la influencia en la conducta y personalidad de los menores...Todo ello conlleva la necesidad de conocer, de manera más precisa, dichos fenómenos, poder describirlos y caracterizarlos.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN SOBRE USO O ABUSO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN (TIC)

Con apenas dos años, hay menores que ya ponen sus videos favoritos en las aplicaciones del móvil de sus progenitores, pero todavía ni siquiera han aprendido a hablar. ¿Sabemos cómo puede estar condicionando su desarrollo y comportamiento?, ¿qué puede estar ocurriendo con el uso de internet y de las redes sociales?.

Muchos padres y madres no son conscientes de la posible influencia negativa (además de positiva) de las TIC en el desarrollo de sus hijos e hijas a nivel cognitivo, social y emocional; carecen de referencias para introducir algunas pautas mínimas que ayuden a los menores a regular su uso y a protegerse ante los peligros que pueden encontrar en la red (pornografía, acoso...). Muchos de esos padres y madres son “analfabetos digitales”, si se nos permite respetuosamente el uso de esta expresión, dado que han tenido que incorporar el uso, parcial, de algunos elementos de las nuevas tecnologías en su vida cotidiana de manera imprevista, en muchas ocasiones obligada, sin instrucción y en actividades varias (pago de recibos municipales, retirar dinero del cajero, conocer las notas de sus hijos u obtener una cita médica). El uso del móvil como un juguete en niños de edad preescolar, la *tablet*, el acceso a los juegos *online* o a videojuegos para adolescentes que los padres compran a sus hijos a edades que no corresponden, es una muestra de la desorientación de muchos adultos y de la necesidad de introducir algunos puntos de claridad ya que, a la vez, las TIC pueden estar suponiendo una “ayuda” para los padres en la crianza de sus hijos: los entretiene, les facilita que estén en silencio, que coman, que duerman, que no tengan una rabieta; en suma, las TIC pueden ser un apoyo para los padres si su uso es el adecuado y, para ello, los padres han de conocerlo.

Desde los diferentes ámbitos profesionales en los que trabajamos con menores (educación, psicología clínica y escolar, servicios

sociales y comunitarios, justicia, pediatría), vemos los problemas que el “mal uso” de las TIC genera en la vida familiar, en el desarrollo personal de los menores y en su manera de percibir el mundo; aunque, también, podemos ver las ventajas, ya que el uso de ciertos juegos y aplicaciones (App) ayuda a una mayor estimulación cognitiva y de los sentidos o un adelanto en algunos hitos del desarrollo del lenguaje. Desde los años 90 vivimos inmersos en un mundo que cada vez presta más atención a los dispositivos tecnológicos que permiten el acceso rápido a la información, la comunicación entre las personas y la inmediatez en la gratificación.

No se encuentran estudios que hayan constatado de manera sistemática y rigurosa que la accesibilidad en sí a internet y redes sociales genere efectos psicosociales negativos, sino que su efecto puede ser negativo siempre que invada de tal manera la vida de las personas que les ocasione problemas en su nivel de ajuste personal, social, familiar, laboral o escolar, es decir, que dejen de hacer otras actividades importantes y necesarias en esos contextos (p.e., leer, hacer deporte, estudiar, trabajar, relacionarse con amigos y con familia,...), siendo, por tanto, un problema de abuso, mal uso o incluso adicción a las TIC (Fernández-Villa, et al. 2015). De ahí que haya autores (Chóliz y Marco, 2012; Echeberúa, 2012) que han identificado algunas señales de alarma que pueden estar indicando un abuso de las TIC y provocando una posible dependencia:

1. La persona muestra la necesidad de tener que estar conectado a los dispositivos (móvil, redes sociales, internet, etc) cada vez más tiempo.
2. Cuando la conexión se interrumpe la persona siente una incomodidad similar a un síndrome de abstinencia.
3. Su tiempo de uso es mayor de lo previsto.
4. La persona entra en una situación “querer pero no poder desconectarse”.

5. La persona pasa excesivo tiempo realizando actividades vía internet.
6. Se dejan de lado otras actividades, que siempre han estado entre sus intereses e incluso necesidades, con el fin de pasar más tiempo conectado a internet.
7. La persona es consciente de lo perjudicial que está siendo su uso abusivo y aun así necesita seguir conectado.

Dicha dependencia o interferencia por un abuso o uso inadecuado de las TIC, puede tener efectos psicológicos negativos en el individuo como: bajos niveles de autoestima, aumento de ansiedad y depresión, dificultades en habilidades sociales (Bragazzi y Del Puente, 2014; Echeburúa y Corral, 2010; Herrera, Pacheco, Palomar y Zavala, 2010), dificultad en la toma de decisiones (D'Hondt, Billieux y Maurage, 2015) y dificultades en la concentración (Rücker, Akre, Berchtold y Suris, 2015). Por el contrario, otras fuentes indican cómo el uso de internet y de las redes ha supuesto una fuente de comunicación interpersonal y ha mejorado el estado de ánimo de los usuarios (Kraut, Kiesler, Boneva, Cummings, Helgeson y Crawford, 2002; Rideout, 2012). De hecho, las principales motivaciones para hacer uso de las TIC están vinculadas a algunos de sus aspectos positivos, de manera que se justifican por su atractivo, su inmediatez de respuesta y acceso, su interactividad, su infinidad de ventanas con una inmensa variedad de actividades para el entretenimiento mental (Marín-Díaz, Vega-Gea, Passey, 2019).

¿Hay un posible perfil de usuario que llega a un uso inadecuado de las TIC?. Teniendo en cuenta la edad, de manera global, son proclives a un mal uso de las TIC tanto los adolescentes como los adultos (Marín-Díaz, Vega-Gea, Passey, 2019). No obstante, algunos estudios (Echeburúa, 2012; Chóliz y Marco, 2012; Seabrook et al. 2016), encuentran que el uso inadecuado o el abuso de las TIC es más frecuente en adolescentes por su inexperiencia en gestionar diferentes situaciones y dificultades vitales y otros estudios (Basteiro, Robles, Juarros y Pedrosa, 2013; Gomes y Sendín, 2016) lo argumentan

por inmadurez física y psicológica. Por otro lado, existen datos que apuntan a mayores posibilidades de adicción a las TIC en mujeres (Hruska y Maresova, 2020), aunque otros indican que los hombres hacen más uso de las mismas (Araujo Robles, 2016) y algunos autores señalan que no existen diferencias entre sexos (Basteiro, Robles, Juarros y Pedrosa, 2013; Fernández- Villa, et al., 2015; Valencia-Ortiz y Castaño Garrido, 2019).

3. ASPECTOS CONCEPTUALES SOBRE TIC Y SOBRE PROBLEMAS DE CONDUCTA Y EL COMPORTAMIENTO PRO-SOCIAL

Una consideración a tener en cuenta como punto de partida en cualquier alusión a las TIC es la falta de un consenso generalizado en torno al concepto de “tecnologías de la información y comunicación”, que se evidencia por la variedad en las denominaciones encontradas al revisar la literatura especializada: Nuevas Tecnologías, Tecnologías de la Información y la Comunicación, Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento o Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Un estudio llevado a cabo por Cobo Romaní en 2008, elaboró un “*benchmarking*” (proceso de crear, recopilar, comparar y analizar indicadores clave que permitan medir el rendimiento de los procesos y las funciones más importantes dentro de una empresa), que recopiló, analizó y clasificó lo que entienden por este concepto más de 20 organismos públicos o privados, nacionales o internacionales, destacados por su papel en el impulso de las TIC, la gestión del conocimiento o el desarrollo en la educación del siglo XXI. Teniendo en cuenta las diferentes definiciones incluidas en su estudio, propone la siguiente definición de “tecnologías de la información y comunicación”, que compartimos los firmantes de este artículo: “Dispositivos tecnológicos (*hardware* y *software*) que permiten editar, producir, almacenar, intercambiar y transmitir datos entre diferentes sistemas de

información que cuentan con protocolos comunes. Estas aplicaciones, que integran medios de informática, telecomunicaciones y redes, posibilitan tanto la comunicación y colaboración interpersonal (persona a persona) como la multidireccional (uno a muchos o muchos a muchos). Estas herramientas desempeñan un papel sustantivo en la generación, intercambio, difusión, gestión y acceso al conocimiento. La acelerada innovación e hibridación de estos dispositivos ha incidido en diversos escenarios. Entre ellos destacan: las relaciones sociales, las estructuras organizacionales, los métodos de enseñanza aprendizaje, las formas de expresión cultural, los modelos de negocios, las políticas públicas nacionales e internacionales, la producción científica (I+D), entre otros. En el contexto de las sociedades del conocimiento, estos medios pueden contribuir al desarrollo educativo, laboral, político, económico, al bienestar social, entre otros ámbitos de la vida diaria” (Cobo, 2009, p.18).

Uno de los factores que influye en las diferencias en la conceptualización de las TIC está relacionado con los múltiples y rápidos cambios que se han dado en su desarrollo en las últimas tres décadas, en las que los dispositivos han ido aumentando en prestaciones, rapidez, manejabilidad y accesibilidad a diferentes grupos de población, tanto en la vida cotidiana como en los diferentes ámbitos profesionales. Sin embargo, las características que diferentes autores especifican como representativas de las TIC, recogidas por Cabero (1998), son:

- Inmaterialidad. En líneas generales podemos decir que las TIC realizan la creación (aunque en algunos casos sin referentes reales, como pueden ser las simulaciones), el proceso y la comunicación de la información. Esta información es básicamente inmaterial y puede ser llevada de forma transparente e instantánea a lugares lejanos.
- Interactividad. Consiste en el intercambio de información entre el usuario y el ordenador, lo que permite adaptar los recursos utilizados a las necesidades y características de los sujetos.

- Interconexión. Hace referencia a la creación de nuevas posibilidades tecnológicas a partir de la conexión entre dos tecnologías.
- Instantánea. Las TIC permiten la comunicación y transmisión de la información, entre lugares alejados físicamente, de una forma rápida.
- Elevados parámetros de calidad de imagen y sonido.
- Digitalización. Su objetivo es que la información de distinto tipo (sonidos, texto, imágenes, animaciones, etc.) pueda ser transmitida por los mismos medios al estar representada en un formato único universal.
- Mayor influencia sobre los procesos que sobre los productos. Es posible que el uso de diferentes aplicaciones de la TIC presente una influencia sobre los procesos mentales que realizan los usuarios para la adquisición de conocimientos, más que sobre los propios conocimientos adquiridos.
- Penetración en todos los sectores (culturales, económicos, educativos, industriales...). El impacto de las TIC no se refleja únicamente en un individuo, grupo, sector o país, sino que se extiende al conjunto de las sociedades del planeta.
- Innovación. Las TIC están produciendo una innovación y cambio constante en todos los ámbitos sociales que no siempre supone un rechazo a las tecnologías o medios anteriores, sino que en algunos casos se produce una especie de simbiosis con otros medios.
- Tendencia hacia la automatización. La propia complejidad empuja a la aparición de diferentes posibilidades y herramientas que permiten un manejo automático de la información en diversas actividades personales, profesionales y sociales.

- Diversidad. La utilidad de las tecnologías puede ser muy diversa, desde la mera comunicación entre personas, hasta el proceso de la información para crear informaciones nuevas.

¿Qué tipos de TIC existen? Siguiendo la información que aparece en la web de Biblioteca Médica Nacional (<http://www.bmns.sld.cu/que-son-las-tic>), se puede hacer una clasificación general de las tecnologías de la información y comunicación en: redes, terminales y servicios que ofrecen:

1. Redes: son las vías por las que se transmite la información o se realiza la comunicación; la telefonía fija, la banda ancha, la telefonía móvil, la fibra, las redes de televisión o las redes en el hogar son algunas de las redes de TIC.
2. Terminales: son los dispositivos de uso, tales como el ordenador, el navegador de Internet, los sistemas operativos para ordenadores, los teléfonos móviles, los televisores, las tabletas, los reproductores portátiles de audio y video o las consolas de juego.
3. Servicios que ofrecen las TIC: el correo electrónico, la búsqueda de información, la banca on-line, el audio y música, la televisión y el cine, el comercio electrónico, e-administración y e-gobierno, la e-sanidad, la educación, los videojuegos y los servicios móviles, los blogs, las comunidades virtuales o las llamadas "redes entre pares" (P2P).

En los últimos años se han publicado numerosos artículos (científicos y no científicos) sobre la relación entre las nuevas tecnologías y los menores, centrándose, muchos de ellos, en ensalzar o estigmatizar las TIC desde una visión simple que las considera buenas o malas y la cuestión no es tan sencilla. El conocimiento que se requiere sobre la relación entre las TIC y los menores ha de estar orientado a conocer cómo las nuevas tecnologías contribuyen al desarrollo sano de los menores, qué tipo de TIC o qué patrón de uso puede estar más relacionado con la aparición de dificultades en las relaciones familiares,

conductas adictivas o en la aparición de problemas psicológicos en los menores.

Respecto a los problemas de conducta y del comportamiento prosocial, cabe indicar que, también como en la definición de las TIC, existe diversidad en su conceptualización. Es frecuente escuchar a padres, profesores, educadores y otros adultos que los/as niños/as y/o adolescentes cada vez obedecen menos, su conducta es más desafiante, se niegan a cumplir con sus demandas socio-educativas, son impulsivos, no atienden, no controlan sus emociones, incluso que niños y adolescentes se han vuelto más “agresivos y antisociales”. En los últimos años, además, todos estos problemas psico-sociales tienden a definirse con términos clínicos, acudiendo a los sistemas formales y oficiales de clasificación de los trastornos psicológicos o enfermedades mentales (DSM-V o CIE10), como son: Trastorno Negativista/Desafiante (TND), Trastorno de Déficit Atencional con Hiperactividad (TDAH) y Trastorno Disocial (TD) (APA, 2014; OMS, 1992).

De hecho, la preocupación de padres/madres y profesores por el aparente crecimiento de estos problemas, tiene su confirmación en el ámbito científico (a través de estudios epidemiológicos y ensayos clínicos) donde se ha comprobado que, efectivamente, la prevalencia de estos tres tipos de desórdenes psicológicos va en aumento y su incidencia es cada vez más temprana (Casera, Fullana y Torrubia, 2002; Castro, 2005; Gómez, Hernández, Martín, y Gutiérrez, 2005; Matud Aznar, García Rodríguez y Matud Aznar, 2006). Son claros signos de alerta de un posible Trastorno del Comportamiento que, desde edades tempranas, aparezcan los problemas de conducta, que se tornen resistentes al cambio cuando se aplican de manera correcta y sistemática las medidas educativas habituales, que persistan y se cronifiquen en el tiempo y que muestren consistencia y extensión a través de diferentes contextos (esto es, el adolescente presenta problemas conductuales en el contexto familiar, escolar, interpersonal con sus amistades, en la comunidad...), aunque no en todos los

ámbitos tenga la misma intensidad (Angulo Domínguez, et al., 2008; Moreno y Revuelta, 2002).

En suma, siguiendo a Moreno (2008), las características y señales de alarma que podrían conformar, si no existe una intervención óptima, un perfil de adolescente con Trastorno de Conducta, serían:

- Presentar un patrón de conducta anómalo, persistente y reiterado.
- Mostrar tales alteraciones conductuales en distintos ambientes: hogar, escuela, calle. Es decir, no son específicas de ningún contexto o situación.
- Mayor prevalencia en varones.
- Deterioro significativo del nivel académico, además de más alta conflictividad familiar y social.
- Presencia de sintomatología clínica subyacente: baja autoestima, escasa tolerancia a la frustración, inestabilidad y labilidad emocional.
- Comorbilidad con otros trastornos: de ansiedad, de aprendizaje, del estado de ánimo.

En cualquier caso, a nuestro juicio, los esfuerzos más que dirigidos a delimitar las características clínicas o los síntomas que definen al TDAH, al TND y al TD, puesto que muchos de ellos se solapan, sería más enriquecedor dedicarlos a detectar las funciones que cumplen estos comportamientos problemáticos; esto es, las condiciones motivacionales y contextuales en las que se generan y desarrollan y las condiciones que los mantienen (p.e., atención por parte de otras personas, ciertos privilegios materiales o socio-afectivos, evitar o escapar de cosas y actividades que le disgustan, etc). Siguiendo con una perspectiva funcional, se considera que los TD y TND son un tipo de comportamientos fuera de la regulación social, fruto de un escaso control de las emociones desde edades tempranas y del fomento (directo o indirecto) de un repertorio contrario al seguimiento de normas o reglas sociales

(Hernández, Gómez, Martín García, y González, 2008). En este sentido, en el desarrollo psicológico de un niño, podría producirse un rango de desvíos de los repertorios de socialización (seguimiento de normas), que iría desde las desobediencias iniciales y persistentes (como factores de riesgo), los patrones de impulsividad y falta de control de las emociones y reacciones, hasta comportamientos extremadamente perturbadores e incluso agresivos. De esta forma, tales factores de riesgo leve (como los primeros repertorios negativistas/desafiantes y los patrones de hiperactividad y desatención siempre con impulsividad y escasa autorregulación), pueden ir creciendo en frecuencia, en formas (tipografías) y en funciones; de la misma manera, podrían ir extendiéndose a diferentes contextos (p.e., desde la casa al colegio o viceversa). Pero todos ellos, desde los comportamientos más leves a los más graves, tendrían un efecto común y es que “molestan a otros y alteran el orden social establecido”, estando en el extremo más grave aquel repertorio agresivo generalizado o, al menos, relacionado con patrones de agresividad o falta de regulación social en el contexto familiar, escolar y/o comunitario (Hernández, y Gómez, 2008).

Por otro lado, son nulas las fuentes bibliográficas y las investigaciones que señalarían la existencia de hipótesis aisladas o modelos simples que expliquen las causas del origen y mantenimiento de estos comportamientos disociales y perturbadores; al contrario, hoy día se abordan no sus causas sino los factores de riesgo hacia los mismos, que generan y amplían la vulnerabilidad psicológica.

Finalmente, respecto a la intervención en los citados Trastornos de Conducta cabe indicar que es muy amplia, diversa y a su vez sujeta al análisis de cada caso; aunque sí que en este capítulo señalamos en el siguiente Cuadro unos puntos de inflexión que debe guiar la filosofía de la intervención (Véase Cuadro 1).

Cuadro 1. Filosofía de Intervención Integral: cinco pilares y puntos de inflexión.

<ul style="list-style-type: none"> • POLÍTICAS Y ACTUACIONES A NIVELES JUDICIALES (leyes del menor, medidas disciplinarias y judiciales, ayudas sociales, apoyos de la comunidad...). LEY RHODES.
<ul style="list-style-type: none"> • Actuaciones en los contextos educativos e institucionales (centros acogida, reforma, pisos tutelados...).
<ul style="list-style-type: none"> • Actuaciones en la comunidad (asociaciones/fundaciones de educador de calle, acompañamiento...). RESILIENCIA.
<ul style="list-style-type: none"> • Intervención en la familia: Novedades, no sólo es darles pautas de modificación conducta, sino creencias, actitudes y filosofía e incluir aspectos de terapias de nueva generación. BARRERAS PSICOLÓGICAS.
<ul style="list-style-type: none"> • Intervención directa en los menores: ¿tratamiento farmacológico? Nuevos tratamientos cognitivos: sentimientos, creencias, actitudes, valores, tolerancia al malestar, aceptación, regulación de las emociones, control de la ira y la impulsividad. INTELIGENCIA EMOCIONAL.

Desde hace años, las tecnologías de la información y comunicación (TIC, a partir de ahora en el texto) ocupan un lugar muy relevante en los entornos laborales, escolares, de ocio y de consumo. acceso que los A su vez, en la siguiente Figura se ilustra la necesidad de que, en los trastornos de conducta en adolescentes, la intervención sea coordinada entre todas las entidades y profesionales implicados de diversas áreas como la educación, la salud, lo socio-comunitario, lo judicial, etc. (Véase Figura 1).



Figura 1. Esquema de una intervención coordinada en el sistema social, educativo, familiar y judicial.

Este capítulo presenta un análisis secundario y selectivo de una investigación que tiene como objetivo general, evaluar la incidencia y las posibles consecuencias psicológicas de un uso inadecuado de las tecnologías en población infanto-juvenil en Andalucía, así como analizar los factores de riesgo de adicción a las mismas y las influencias a nivel familiar. En este capítulo se ha seleccionado analizar la adicción a las tecnologías y su relación con los problemas de conducta y el comportamiento pro-social en adolescentes. De forma específica, el capítulo se organizará en los siguientes apartados de análisis y conclusiones:

1. Qué tecnologías son las más empleadas por los adolescentes, frecuencia de su uso y tiempo dedicado a ellas.
2. Análisis de la adicción a las tecnologías y su relación con los problemas de conducta y el comportamiento prosocial.

4. ESTUDIO DE LAS RELACIONES ENTRE USO DE LAS TICS Y LOS PROBLEMAS DE CONDUCTA Y COMPORTAMIENTO PROSOCIAL EN ADOLESCENTES

4.1 Contextualizando la investigación

Las conclusiones de este capítulo están en el marco del proyecto de investigación promovido desde la Consejería de Igualdad, Políticas Sociales y Conciliación de la Junta de Andalucía, a través de la Dirección General de Infancia, sobre “La conciliación familiar y la educación parental en la adicción a las nuevas tecnologías de las personas menores de edad”, en esta investigación participaron cerca de 50.000 familias andaluzas. Como hemos mencionado anteriormente, en este capítulo se va a presentar un análisis secundario o parcial del estudio más amplio.

4.2 Participantes

La población de referencia o diana han sido los menores entre 6 y 16 años residentes en Andalucía, en periodo de escolaridad obligatoria, incluidos en los censos escolares del curso escolar 2019-2020, que eran un total de 559.209 (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020). Siendo así, los participantes han sido los progenitores y los propios adolescentes entre 12 y 16 años, la muestra final está compuesta por 23936 participantes. La media de edad de los hijos de las familias que han respondido la encuesta es de 13.3 años (DT=1.57), con un porcentaje ligeramente superior de varones (51.3%) frente al 48.7% de mujeres. Las familias se componen principalmente por 2 hijos (59,5%), seguido de 1 hijo (24.1%) y 3 hijos (13.5%). Respecto a las variables valoradas por los progenitores, ha sido respondida mayoritariamente por las madres (84%), aunque también han participado padres (16%). La lengua materna más representativa ha sido el castellano (97%).

4.3 Variables del estudio e instrumentos

Se elaboró un cuestionario para datos sociodemográficos de los progenitores y de los adolescentes (edad, sexo, relación familiar, ...). Asimismo, se tomaron medidas de frecuencia de uso de las tecnologías que incluyó: frecuencia de uso, tiempo de uso y tipo de uso.

El estado psicológico general de los menores se ha evaluado a través de la versión española del *Cuestionario de Capacidades y Dificultades* (SDQ; Goodman, 1997) de Rodríguez-Hernández, et al. (2012). Se trata de un cuestionario de medida dimensional de la salud mental y de *screening* (cribado) de problemas emocionales y comportamentales. Es un instrumento utilizado con frecuencia en los procesos de evaluación de la población infanto-juvenil mediante terceros, compuesto de 25 ítem en una escala Likert de 3 puntos divididos en 5 escalas: síntomas emocionales, problemas de comportamiento, hiperactividad, problemas de relaciones con iguales y

conducta pro-social. Cuenta con óptimas propiedades psicométricas, con una consistencia interna ($\alpha = .79$); los puntos de corte se establecen en el percentil 90; así, una puntuación igual o por encima del percentil 90 (por debajo o en el percentil 10 para la escala de conducta pro-social), identificará puntuaciones anómalas en los niños. Para este estudio se ha empleado la versión informada de padres y se han analizado sólo las variables de problemas de conducta y conducta pro-social.

Por otro lado, para valorar el nivel de adicción a las tecnologías los adolescentes respondieron al *Cuestionario MULTICAGE-TIC* (Pedrero-Pérez et al. 2018); este instrumento consta de 20 ítem estructurados en 5 escalas, con preguntas sobre el uso problemático de Internet, de videojuegos, de teléfonos móviles, de mensajería instantánea y redes sociales; cuenta con unas óptimas propiedades psicométricas, con una consistencia interna en todas las escalas desde 0.80 a 0.93 (excepto para uso de teléfonos móviles con $\alpha = .70$).

4.4 Resultados

4.4.1 ¿Qué tecnologías son las más empleadas por los adolescentes?

En un análisis de la “frecuencia de uso” de las tecnologías (Figura 2) se encontró que las TIC que utilizan en mayor medida los adolescentes son el teléfono móvil (60,2%), los videojuegos (58,4%) y la televisión (57,4%).

Respecto al “tiempo de uso”, tal como se ilustra en la Figura 3, el teléfono móvil es la tecnología con la que más tiempo diario pasan los adolescentes (más de 4 horas diarias) (24.9%), seguido del ordenador (17.1%), la televisión (15,3%) y lo videojuegos (11.4%). Por otro lado, las tecnologías menos usadas (sin uso) son los libros electrónicos (90%), las tecnologías vestibles como los relojes inteligentes (84.9%) y los dispositivos de música (57,2%).

Además, el análisis del “tipo de uso” que se realiza de las tecnologías (informado por los padres) se encuentra que, principalmente, se

emplean para uso académico (33.8% siempre y 44.5% muchas veces para consultas), aunque también se encuentran altos porcentajes de uso para tiempo libre (12.2% siempre y 41.7% muchas veces), ocio y entretenimiento (8,3% siempre y 38,5% muchas veces) y para relacionarse con amigos (16.6% siempre y 30.3% muchas veces).

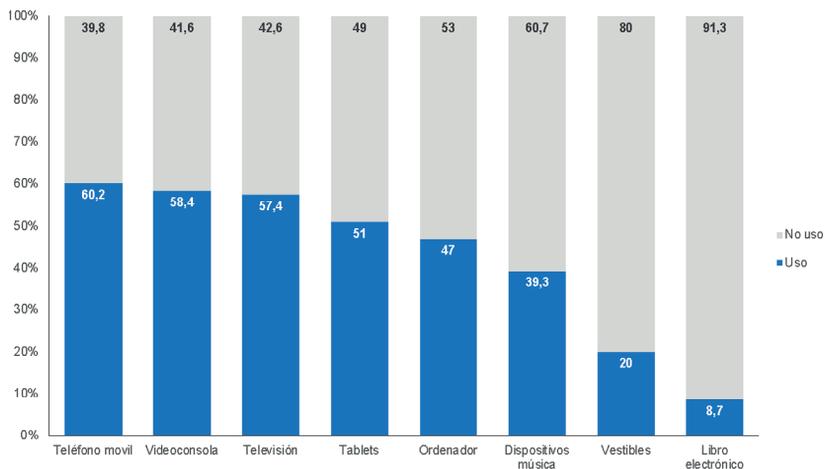


Figura 2. Frecuencia de uso de las tecnologías en adolescentes.

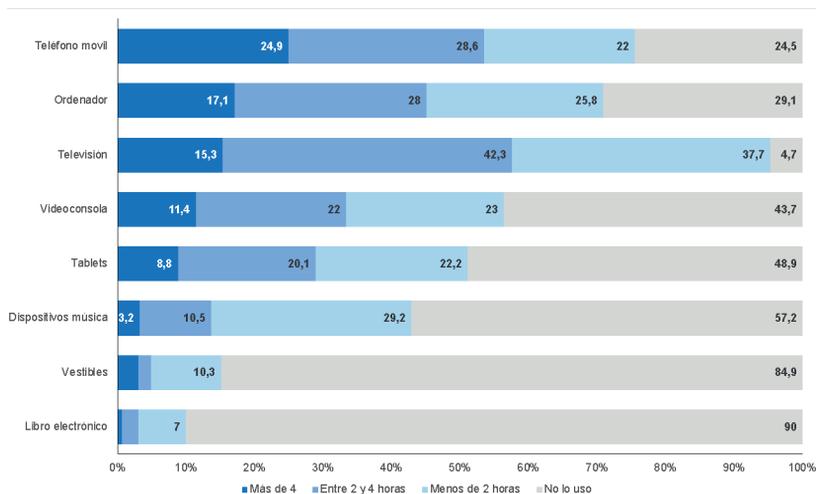


Figura 3. Frecuencia de tiempo de uso de las tecnologías en adolescentes.

4.4.2 Análisis de la adicción a las tecnologías y su relación con los problemas de conducta y conducta prosocial

En este apartado se realizará un análisis respecto a las puntuaciones obtenidas en las variables de adicción a las tecnologías y el nivel de problemas de conducta y el comportamiento y/o las actitudes prosociales de los adolescentes. En primer lugar, en las puntuaciones medias de problemas de conducta y conducta prosocial del Cuestionario de Fortalezas y Dificultades (SDQ), encontramos que todas las puntuaciones medias se encuentran en un rango normal. No obstante, en un análisis de las puntuaciones de esta escala según su rango clínico, encontramos en la escala de problemas de conducta, un porcentaje importante de adolescentes con puntuación límite (32%) y con puntuación clínica (11%). Asimismo, en la conducta prosocial se encuentra un 28% con puntuación límite y un 13% con puntuación clínica. En un análisis comparativo entre sexos, encontramos que los hombres muestran una puntuación media estadísticamente significativa más alta en problemas de conducta ($t_{(49615)} = 12.79, p < .001$). Respecto al

uso de las tecnologías, para la muestra total, se encuentra que las puntuaciones más altas en adicción son para el uso de internet y de teléfonos móviles y la menor, el uso de redes sociales. No obstante, todas las puntuaciones se encuentran por encima de la media normativa del instrumento, excepto para las aplicaciones de mensajería instantánea. En un análisis en función del sexo de los adolescentes, encontramos que los hombres tienen un mayor puntuación en el uso de internet ($t_{(21484)}=2,55$, $p<.05$) y los videojuegos ($t_{(21484)}=45,68$, $p<.001$) y las mujeres obtienen una puntuación mayor en el uso de teléfonos móviles ($t_{(21484)}=23,88$, $p<.001$), mensajería instantánea ($t_{(21484)}=32,54$, $p<.001$) y redes sociales ($t_{(21484)}=35,295$, $p<.001$).

Tabla 1. Puntuaciones medias y desviación típica de la muestra total y por sexos en las variables.

	Muestra total		Hombres		Mujeres	
	M	DT	M	DT	M	DT
Problemas de conducta	1.54	1.53	1.62	1.57	1.44	1.48
Conducta prosocial	7.66	1.81	7.52	1.85	7.82	1.74
Internet	2.07	1.33	2.09	1.31	2.04	1.35
Teléfono móvil	1.57	1.27	1.38	1.23	1.78	1.28
Videojuegos	1.34	1.34	1.73	1.32	0.93	1.23
Mensajería insta	0.93	1.28	0.66	1.12	1.21	1.36
Redes sociales	0.79	1.24	0.51	1.03	1.09	1.37

Por otro lado, se realizó un análisis de correlación a fin de conocer la relación entre las variables. Para los problemas de conducta se encontraron relaciones positivas y estadísticamente significativas para todas las variables de adicción a las tecnologías. Asimismo, en la conducta prosocial la relación fue negativa y estadísticamente significativa. No obstante, la correlación es débil.

Tabla 2. Análisis correlacional de Pearson entre adicción a las tecnologías y ajuste en la conducta de los adolescentes.

	Problemas de conducta	Conducta prosocial
Internet	0.342***	-0.179***
Teléfono móvil	0.277***	-0.116***
Videojuegos	0.261***	-0.162***
Mensajería insta	0.253***	-0.072***
Redes sociales	0.249***	-0.100***

Nota: ***: $p < .001$

En el análisis de adicción a las tecnologías según el nivel de problemas de conducta (es decir, si la puntuación fue normal, límite o clínica) se encuentra una relación estadísticamente significativa entre estas dos variables con un tamaño de efecto moderado ($F=242.74$; $p<.001$; $n^2=.05$). Estas diferencias son significativas para las puntuaciones de adicción a internet ($F=964.69$; $p<.001$; $n^2=.077$), el teléfono móvil ($F=633.18$; $p<.001$; $n^2=.052$), los videojuegos ($F=582.919$; $p<.001$; $n^2=.048$), el uso de mensajería ($F=578.84$; $p<.001$; $n^2=.048$) y redes sociales ($F=550.06$; $p<.001$; $n^2=.045$) en función del nivel de problemas de conducta. Las puntuaciones muestran un tamaño de efecto moderado para la adicción a internet, mientras que para el resto el tamaño de efecto es pequeño. No obstante, encontramos que para todas las variables analizadas las puntuaciones de adicción son mayores si el adolescente se encuentra en un rango clínico de problemas de conducta (Tabla 3).

Por otro lado, en relación con el comportamiento prosocial, se encuentra una relación estadísticamente significativa entre estas dos variables con un tamaño de efecto pequeño ($F=82.80$; $p<.001$; $n^2=.018$). Estas diferencias son significativas para las puntuaciones de adicción a internet ($F=332.66$; $p<.001$; $n^2=.028$), el teléfono móvil ($F=147.55$; $p<.001$; $n^2=.013$), los videojuegos ($F=285.60$; $p<.001$; $n^2=.024$), el uso de aplicaciones de mensajería ($F=64.154$; $p<.001$; $n^2=.005$) y redes sociales ($F=99.64$; $p<.001$; $n^2=.009$) en función del comportamiento prosocial de los adolescentes. Las puntuaciones de los adolescentes que se encontraban en un rango clínico fueron mayores que los que estaban en un nivel normal. Sin embargo, el tamaño de efecto es pequeño para todas las variables (Tabla 3).

Tabla 3. Estadísticos descriptivos en variables de adicción a las tecnologías según el rango de ajuste psicológico en los problemas de conducta y el comportamiento prosocial.

	Nivel en variable de ajuste	Problemas de conducta		Conducta prosocial	
		Media	DT	Media	DT
Adicción a internet	Normal	1.87	1.31	1.88	1.32
	Límite	2.61	1.20	2.15	1.30
	Clínico	2.92	1.15	2.41	1.31
	Total	2.06	1.33	2.06	1.33
Adicción al teléfono móvil	Normal	1.41	1.23	1.45	1.25
	Límite	1.99	1.28	1.63	1.26
	Clínico	2.24	1.28	1.78	1.30
	Total	1.56	1.27	1.56	1.27
Adicción a videojuegos	Normal	1.19	1.28	1.18	1.29
	Límite	1.77	1.38	1.43	1.35
	Clínico	2.03	1.39	1.67	1.38
	Total	1.34	1.34	1.34	1.34
Adicción a mensajería	Normal	.7877	1.18	.85	1.23
	Límite	1.27	1.40	.95	1.27
	Clínico	1.62	1.50	1.08	1.36
	Total	.92	1.27	.92	1.27
Adicción a RRSS	Normal	.65	1.13	.69	1.17
	Límite	1.10	1.40	.80	1.24
	Clínico	1.44	1.51	.97	1.35
	Total	0.78	1.23	.78	1.23

Finalmente, con el objetivo de conocer de qué forma la adicción a las tecnologías podría explicar parte de la varianza en el ajuste

psicológico de los adolescentes, se realizaron dos análisis de regresión lineal múltiple por pasos. En un primer análisis, respecto a los problemas de conducta, se encontró que el 14.3% ($R \text{ Ajust.}=.143$) de la varianza de la puntuación es explicada por la adicción a internet, redes sociales, videojuegos, mensajería y teléfonos móviles. Este modelo es estadísticamente significativo ($F(5, 23199) = 773,389$; $p < .000$). Para estas variables se encontró una relación positiva. Por otro lado, respecto al comportamiento prosocial, se encontró un modelo en el que la varianza de esta variable era explicada solo en un 3,9% ($R \text{ Ajust.}=.039$) por las variables de adicción a internet, videojuegos, redes sociales y mensajería. Este modelo es estadísticamente significativo ($F(5, 23200) = 237,919$; $p < .000$). En este modelo el uso de aplicaciones de mensajería se asocia con menores problemas de conducta prosocial.

CONCLUSIONES

En este capítulo se han abordado los resultados secundarios de un estudio sobre el uso de las tecnologías en la adolescencia. Concretamente, se ha explorado la frecuencia y tipo de uso que hacen los adolescentes de las tecnologías y la relación que ésta puede tener con el desarrollo de problemas de conducta y el comportamiento prosocial. El objetivo final de este análisis es identificar algunas implicaciones prácticas para orientar el comportamiento de los adolescentes sobre el uso de las tecnologías de manera que no tenga una influencia negativa en su ajuste psicológico.

En primer lugar, los adolescentes usan con mayor frecuencia los teléfonos móviles, la videoconsola y la televisión. De hecho, el 25% de los encuestados señalan que pasan más de 4 horas diarias con el teléfono móvil. Las otras tecnologías en las que se invierte más de cuatro horas diarias en la adolescencia son los ordenadores, la televisión y las videoconsolas. Sin embargo, los usos que se hacen de las tecnologías en la adolescencia son variados y se dedican

principalmente, en el momento de realización del estudio que fue al inicio de la epidemia por COVID 19 en España, para uso académico. Otros usos comunes en los adolescentes son, por orden, el tiempo libre, el entretenimiento y la relación con amigos. Estos datos, van en la misma línea que las investigaciones que se iniciaron en los años 90 del siglo XX en torno al uso de la televisión por parte de los menores y sus familias (Fernández, 1992; Yarce, 1992), que centraban su atención en las horas que los menores pasaban frente a las pantallas, los efectos beneficiosos y perjudiciales que podrían provocar y las nuevas posibilidades que podría ofrecer para la educación y socialización de los menores.

Por otro lado, el segundo interés de este capítulo es analizar de qué forma el uso excesivo de las tecnologías pueden explicar el desarrollo de los problemas de conducta y la conducta prosocial de los y las adolescentes. Cuando nos referimos a problemas de conducta se están evaluando repertorios conductuales como mal genio o ira, desobediencia, conflictos con iguales y robo. Por otra parte, el comportamiento prosocial se evalúa como empatía (tener en cuenta a otros), compartir, ofrecer ayuda, buen trato con iguales, ofrecer ayuda a adultos, etc. En nuestra muestra, el análisis por sexos de las variables de estudio muestra que los chicos presentan puntuaciones medias mayores en problemas de conducta de forma estadísticamente significativa, lo que va en la línea de estudios mencionados como los de (Bragazzi y Del Puente, 2014; Echeburúa y Corral, 2010; Herrera, Pacheco, Palomar y Zavala, 2010) que señalan bajos niveles de autoestima, aumento de ansiedad y depresión, dificultades en habilidades sociales, dificultad en la toma de decisiones (D'Hondt, Billieux y Maurage, 2015) y dificultades en la concentración (Rücker, Akre, Berchtold y Suris, 2015). Asimismo, respecto al uso de las tecnologías, los chicos presentan puntuaciones mayores y estadísticamente significativas en el uso de internet y videojuegos, mientras que las chicas obtienen puntuaciones mayores en los teléfonos móviles, aplicaciones de mensajería instantánea y redes sociales, uso que podría estar más relacionado con conductas de tipo prosocial que favorecen

la comunicación entre iguales, en consonancia con lo que apuntan estudios como los de Kraut et al. (2002) y Rideout (2012).

En esta misma línea, se analizó el nivel de adicción a las tecnologías según el nivel de ajuste clínico en los problemas de conducta y la conducta prosocial. Respecto al primero, se encontraron diferencias, aunque con un tamaño de efecto moderado para la adicción a internet, mientras que para el teléfono móvil, los videojuegos, el uso de mensajería y redes sociales el tamaño de efecto es pequeño. En este sentido encontramos que, aunque sí parece ser un factor de riesgo para los problemas de conducta, especialmente la adicción a internet, no tiene un efecto lo suficientemente grande como para ser considerado el único factor de riesgo. Resultados similares se encuentran en el comportamiento prosocial, para los que se encontraron diferencias significativas en las puntuaciones de adicción a internet, el teléfono móvil, los videojuegos, el uso de aplicaciones de mensajería y redes sociales, aunque con un tamaño de efecto pequeño. Por lo que no parece existir influencia en el desarrollo de comportamiento prosocial.

Estos datos apoyarían la idea de que no se encuentran estudios que hayan constatado de manera sistemática y rigurosa que la accesibilidad en sí a internet y redes sociales genere efectos psicosociales negativos, sino que su efecto puede ser negativo cuando existe un "mal uso o abuso" de las mismas (Fernández-Villa, et al. 2015), que genera un deterioro en el comportamiento del individuo y le ocasiona problemas en su nivel de ajuste personal, social, familiar, laboral o escolar, al dejar de hacer otras actividades importantes y necesarias en esos contextos.

Con el objetivo de profundizar aún más en el análisis de predicción de las adicciones a las tecnologías en los problemas de ajuste psicológico se llevó a cabo un análisis de regresión. Este análisis mostró que las adicciones a las tecnologías pueden explicar casi el 15% de las puntuaciones de problemas de conducta, concretamente la adicción a internet, redes sociales, videojuegos, mensajería y teléfonos móviles fueron variables explicativas de estos. Por otro lado, el comportamiento

prosocial se explica casi en un 4% por la adicción a internet, videojuegos, redes sociales de forma negativa, es decir, estas variables darían lugar a una peor conducta prosocial. No obstante, en este modelo explicativo también se incluye el uso de aplicaciones de mensajería como variable predictiva, aunque con una relación positiva, esto es, el uso de este tipo de tecnología ayudaba a una mayor conducta prosocial.

Como implicaciones prácticas de los resultados de este estudio podríamos destacar los siguientes puntos:

1. Las relaciones mostradas permiten establecer la siguiente relación de Consejos Prácticos para fomentar en los adolescentes un uso adecuado y saludable de las TIC.

Consejos prácticos para un uso adecuado de las tic en adolescentes

• No dar contraseñas, no quedar con nadie a través de internet sin tener otros referentes reales, consultar con los padres en caso de duda.
• Tapar el objetivo de la cámara del ordenador, tablet o teléfono móvil.
• No dar crédito a todo lo que vean en internet, hacer caso sólo a la información que proceda de fuente fiables.
• Utilizar cuentas de correo gratuitas, desconfiar cuando les ofrezcan un premio.
• No contestar mensajes o emails en los que les amenacen o les hagan sentir mal.
• Pensar bien lo que publican, no hablar ni dar información personal a desconocidos, no permitir a nadie en internet lo que no permiten a sus amigos y si hay problemas hablar con los padres o algún adulto de confianza.
• Cuidar las solicitudes de desconocidos, activar las redes con su familia, si queda con alguien hacerlo en sitios públicos.
• Denunciar cualquier abuso que sufran y no publicar su localización ni dónde viven.

2. De suyo, la investigación global de la que se han extraído los resultados para este capítulo derivó en una Guía de Buenas Prácticas para el uso inteligente, óptimo, y saludable de las nuevas tecnologías en la familia, que se ilustra y se enlaza a continuación.

ENLACE en Observatorio de la Infancia, Junta de Andalucía:

https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=7722



3. Por último, además de las pautas indicadas en la tabla anterior a la luz de los resultados de la investigación realizada y en la guía Concilia-TIC, a continuación se muestra una selección de guías de acceso libre con consejos prácticos y directrices para un uso adecuado de las TIC:

<ul style="list-style-type: none">• La ciberviolencia hacia las adolescentes en las redes sociales. Junta de Andalucía. https://drive.google.com/drive/folders/1QJ96JybECvy8w3QDz8xaoVRQcjrYVmPN
<ul style="list-style-type: none">• Las nuevas tecnologías en niños y adolescentes. Cuadernos FARO. https://drive.google.com/drive/folders/1zH-E9hxZqW0-yj0R57G2gOCCITGVT1GY
<ul style="list-style-type: none">• Muévete Seguro por las redes sociales. INCIBE. https://drive.google.com/drive/folders/1QJ96JybECvy8w3QDz8xaoVRQcjrYVmPN
<ul style="list-style-type: none">• Uso positivo de las TIC. Creciendo en Salud. Junta de Andalucía. https://drive.google.com/drive/folders/1QJ96JybECvy8w3QDz8xaoVRQcjrYVmPN
<ul style="list-style-type: none">• Uso positivo de las TIC. Forma Joven en el ámbito educativo. Junta de Andalucía. https://drive.google.com/drive/folders/1QJ96JybECvy8w3QDz8xaoVRQcjrYVmPN
<ul style="list-style-type: none">• Instituto Nacional de Ciberseguridad de España. https://www.incibe.es
<ul style="list-style-type: none">• Pantallas amigas. https://www.pantallasamigas.net

BIBLIOGRAFÍA

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2014). *DSM-5. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Barcelona: Masson.
- ANGULO DOMÍNGUEZ, M.C., et al. (2008). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de Trastornos Graves de Conducta*. Editorial Junta de Andalucía, Consejería de Educación.
- ARAUJO ROBLES, E.D. (2016). "Indicadores de adicción a las redes sociales en universitarios de Lima", *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 10(2), 48-58. <https://doi.org/10.19083/ridu.10.494>
- BASTEIRO, J., ROBLES, A., JUARROS, J. y PEDROSA, I. (2013). "Adicción a las redes sociales: creación y validación de un instrumento de medida", *Revista de Investigación y Divulgación en Psicología y Logopedia*, 3(1), 2-8.
- BRAGAZZI, N. y DEL PUENTE, G. (2014). "A proposal for including nomophobia in the new DSM-V", *Psychology Research and Behavior Management*, 4(7), 155-160.
- CABERO, J. (1998). "Impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en las organizaciones educativas". En LORENZO, M. y otros (coords): *Enfoques en la organización y dirección de instituciones educativas formales y no formales* (pp. 197-206). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- CASERAS, X., FULLANA, M.A. y TORRUBIA, R. (2002). "El trastorno disocial". En M. SERVERA BARCELÓ (coord.), *Intervención en los trastornos del comportamiento infantil. Una perspectiva conductual de sistemas*. Madrid: Pirámide. Capítulo 10, pp. 291-299.
- CASTRO, J.F. (2005). "Disciplina y estilo educativo familiar". En L. EZPELETA (Ed.), *Factores de riesgo en psicopatología del desarrollo*. Barcelona: Masson.

- CHÓLIZ, M. y MARCO, C. (2012). *Adicción a Internet y a Redes Sociales. Tratamiento psicológico*. Madrid: Alianza.
- COBO ROMANÍ, J. (2009). "El concepto de tecnologías de la información", *Zer*, 14(27), 295-318.
- D'HONDT, F., BILLIEUX, J. y MAURAGE, P. (2015). "Electrophysiological correlates of problematic Internet use: Critical review and perspectives for future research", *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 59, pp. 64-82. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2015.10.005>.
- ECHEBURÚA, E. y CORRAL, P. (2010). "Adicción a las nuevas tecnologías y a las redes sociales en jóvenes: un nuevo reto", *Adicciones*, 22, 91-96. <https://doi.org/10.20882/adicciones.196>
- ECHEBURÚA, R. (2012). "Factores de riesgo y factores de protección en la adicción a las nuevas tecnologías y redes sociales en jóvenes y adolescentes", *Revista Española de Drogodependencias*, 37(4), 435-447.
- FERNÁNDEZ, F. (1992). "Efectos persuasivos y cognitivos de los medios de comunicación de masas". En SERVERA BARCELÓ (coord.) *Persuasión, retórica y filosofía*. Editorial de Economía y Administración Universidad de Chile.
- FERNÁNDEZ-VILLA, T., OJEDA, J., ALMARAZ GÓMEZ, A., CANCELA, J.M., DELGADO-RODRÍGUEZ, M., GARCÍA MARTÍN, M., JIMÉNEZ-MEJÍAS, E. y MARTÍN, V. (2015). "Uso problemático de internet en estudiantes universitarios: factores asociados y diferencias de género", *Adicciones*, 27(4), 265-275. <https://doi.org/10.20882/adicciones.751>
- GOMES, F. y SENDÍN, J.C. (2016). "Internet como refugio y escudo social: Usos problemáticos de la Red por jóvenes españoles". *Comunicar [revista en Internet]*, 22(43), 45-53. <https://doi.org/10.3916/C43-2014-04>
- GÓMEZ, I., HERNÁNDEZ, M., MARTÍN, M.J., y GONZÁLEZ, C. (2005). *Los problemas en la infancia y el papel de los estilos educativos de los padres*. Granada: Editorial CSV.

- HERNÁNDEZ, M.L. y GÓMEZ, I. (2008). "¿Qué pueden hacer los padres para prevenir los problemas de violencia en la escuela y fuera de ella?", *Infocop*, 39, 52-55. http://www.infocop.es/view_article.asp?id=1896
- HERNÁNDEZ, M.L., GÓMEZ, I., MARTÍN GARCÍA, M. y GONZÁLEZ, C. (2008). "Prevención de la violencia infanto-juvenil: estilos educativos de las familias como factores de protección", *International Journal of Psychology and Psychological*, 8(2), 73-84. <http://www.redalyc.org/pdf/560/56080107.pdf>
- HERRERA, M., PACHECO, M., PALOMAR, J. y ZAVALA, D. (2010). "La Adicción a Facebook Relacionada con la Baja Autoestima, la Depresión y la Falta de Habilidades Sociales", *Psicología Iberoamericana*, 18(1), 6-18. <https://doi.org/10.48102/pi.v18i1.256>
- HRUSKA, J. y MARESOVA, P. (2020). "Use of social media platforms among adults in the United States: behavior in social networks", *Societies*, 10(27). <https://doi.org/10.3390/soc10010027>
- KRAUT, R., KIESLER, S., BONEVA, B., CUMMINGS, J.N., HELGESON, V. y CRAWFORD, A.M. (2002). "Internet Paradox Revisited", *Journal of Social Issues*, 58(1), 49-74. <https://doi.org/10.1111/1540-4560.00248>
- MARÍN-DÍAZ, V., VEGA-GEA, E. y PASSEY, D. (2019). Determinación del uso problemático de las redes sociales por estudiantes universitarios. *RIED-Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 22(2), 135-152. <https://doi.org/10.5944/ried.22.2.23289>
- MATUD AZNAR, M.P., GARCÍA RODRÍGUEZ, M.A. y MATUD AZNAR, M.J. (2006). "Estrés y malestar en el profesorado", *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 6(1), 63-76.
- MORENO, I. (2008). *Hiperactividad Infantil. Guía de actuación*. Madrid: Pirámide.

- MORENO, I. y REVUELTA, F. (2002). "El trastorno por negativismo desafiante". En M. SERVERA BARCELÓ (coord.), *Intervención en los trastornos del comportamiento infantil. Una perspectiva conductual de sistemas*. Madrid: Pirámide. Cap. 9, pp. 255-272.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (1992). *Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-10)*.
- PEDRERO-PÉREZ, E.J., RUIZ-SÁNCHEZ DE LEÓN, J.M., ROJO-MOTA, G., LLANERO-LUQUE, M., PEDRERO-AGUILAR, J., MORALES-ALONSO, S. y PUERTA-GARCÍA, C. (2018). "Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC): uso problemático de internet, videojuegos, teléfonos móviles, mensajería instantánea y redes sociales mediante el MULTICAGE-TIC", *Adicciones*, 30(1), 19-32. <https://doi.org/10.20882/adicciones.806>
- RIDEOUT, V. (2012). *Social Media, Social Life: How teens view their digital lives*. San Francisco: Common Sense Media.
- RODRÍGUEZ-HERNÁNDEZ, P.J., BETANCORT, M., RAMÍREZ-SANTANA, G.M., GARCÍA, R., SANZ-ÁLVAREZ, E.J. y DE LAS CUEVAS-CASTRESANA, C. (2012). Psychometric properties of the parent and teacher versions of the Strength and Difficulties Questionnaire (SDQ) in a Spanish sample. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 12(2), 265-279.
- RÜCKER, J., AKRE, C., BERCHTOLD, A. y SURIS, J.C. (2015). "El uso problemático de Internet está asociado con uso de sustancias en adolescentes jóvenes", *Acta Pediátrica*, 104, pp. 504-507.
- SEABROOK, E.M., KERN, M.L., y RICKARD, N.S. (2016). "Sitios de redes sociales, depresión y ansiedad: una revisión sistemática", *JMIR Salud Mental*, 3(4), p. 50. <https://doi.org/10.2196/mental.5842>
- VALENCIA-ORTIZ, R. y CASTAÑO GARRIDO, C. (2019). "Uso y abuso de las redes sociales por adolescentes: un estudio en México Uso y abuso de las redes sociales por parte de los adolescentes: un estudio en México", *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 54, 7-28.

WORLD BANK INSTITUTE (2008). Measuring Knowledge in the world's economies, Knowledge for development program, Washington, USA, pp. 1-12, http://siteresources.worldbank.org/INTUNIKAM/Resources/KAM_y4.pdf.

YARCE, J. (1993). *Televisión y familia*. Ediciones Palabras.

PREVENCIÓN DE LAS DISTINTAS FORMAS DE CIBERACOSO Y ACOSO TRADICIONAL ENTRE IGUALES: EL PAPEL DE LAS EMOCIONES MORALES

Xavier Oriol Granado

Profesor-Investigador Distinguido Beatriz Galindo

Instituto de Investigación en Calidad de Vida

Universidad de Girona

xavier.oriol@udg.edu

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, formas de violencia escolar como el acoso y el ciberacoso son consideradas problemas de salud pública por diferentes organismos internacionales como la Organización Mundial de la salud (OMS). A pesar del amplio conocimiento científico que tenemos, especialmente del acoso escolar, todavía observamos prevalencias medio altas en aquellos países de ingreso mediano bajo y bajo, donde las situaciones de violencia están todavía muy normalizadas e integradas dentro del funcionamiento cotidiano de la sociedad (Oriol *et al.*, 2017). Por otro lado, el acoso y el ciberacoso preocupan de a organismos internacionales y gobiernos debido a la importante repercusión que sabemos que tanto el acoso como el ciberacoso tienen para la salud mental de aquellos niños y adolescentes que son víctimas (Oriol, Miranda y Amutio, 2021a).

Desde los primeros estudios de Olweus (Olweus, 1978) en los años 70, quien fue pionero en la conceptualización de este fenómeno, la

literatura científica en esta área de conocimiento ha crecido exponencialmente. Todo ello con el objetivo de poder comprender mejor los antecedentes que pueden propiciar estas situaciones de violencia entre iguales, las consecuencias de este fenómeno sobre los diferentes actores que se ven involucrados en ellas y más recientemente las diferentes formas de prevenir la aparición de este tipo de violencia o bien reducir su prevalencia.

En este sentido, el presente capítulo pretende contribuir a la comprensión de estas formas de violencia que sufren niños y adolescentes y su prevención. Para ello, en primer lugar, se conceptualizan el acoso y el ciberacoso como formas de violencia interpersonal y las consecuencias que estas tienen para agresores, víctimas y espectadores. Posteriormente, se expone el papel crucial que los factores contextuales, siguiendo una perspectiva social-ecológica, tienen en la comprensión de este fenómeno social complejo. Finalmente, se destaca el papel que la desconexión moral y las emociones tienen en la aparición y prevención de estas situaciones de acoso y ciberacoso.

2. DESARROLLO DE LA MATERIA

2.1 El acoso y el ciberacoso

El acoso escolar se considera un tipo de violencia interpersonal entre iguales que se produce en el entorno escolar, en el que un agresor ejerce de forma reiterada en el tiempo algún tipo de violencia: verbal, física o por exclusión sobre una víctima (Waasdorp y Bradshaw, 2015). Este tipo de acoso fue definido a partir de los años 70 con los estudios de Olweus, quien fue el primero en conceptualizar el acoso escolar como una forma de violencia entre iguales. En concreto, Olweus (1978) destacó que podíamos considerar que un alumno está sufriendo acoso escolar cuando está siendo expuesto de forma repetida a acciones negativas por parte de otro estudiante o de un grupo de estudiantes a lo largo del tiempo. Es importante remarcar, que la

propia definición, conceptualiza el acoso escolar como una agresión reiterada en el tiempo, puesto que durante la infancia y adolescencia pueden producirse agresiones físicas o verbales puntuales mediante el juego o a través de discusiones con iguales. Sin embargo, en los casos de acoso escolar, existe una intencionalidad y habitualmente se producen diferentes formas de agresión al mismo tiempo. Por ello, la prevalencia de acoso escolar se calcula teniendo en cuenta la cantidad de veces que niños y adolescentes han recibido algún tipo de agresión durante un periodo de tiempo determinado, como la última semana o el último mes. Otro aspecto importante es que este tipo de violencia se considera asimétrica, puesto que el agresor actúa de forma agresiva desde una posición de poder sobre el agredido.

El acoso escolar se inicia a edades cada vez más tempranas y se empiezan ya a observar algunos casos a los 7 y 8 años, aunque el pico más alto se observa entre los 12 y los 14 años. A partir de los 15 y especialmente los 16 años se empieza a observar un decrecimiento de casos, probablemente debido a los procesos de maduración (Espelage, 2014). Algunos datos recientes muestran que al menos cerca del 30% de niños y adolescentes son víctimas de acoso en algún momento mientras están en la escuela, y entre el 5% y 10% son acosados regularmente (Riggs y Brown, 2017). Además de agresor y víctima, en este tipo de violencia escolar también hay otros actores, los llamados espectadores, quienes son muy importantes para perpetuar estas formas de violencia o bien evitarlas y prevenirlas. Por ejemplo, cuando los jóvenes que son acosados son defendidos y apoyados por sus compañeros, se sienten menos ansiosos y deprimidos (Salmivalli, 2014).

Por el contrario, a veces los espectadores favorecen que el agresor se comporte de forma violenta sobre la víctima porque su comportamiento es reforzado por el grupo de iguales quienes le otorgan un mayor prestigio social (Miranda *et al.*, 2019). Todo ello hace que clasifiquemos a los espectadores en diferentes categorías dependiendo del rol que ejercen en las situaciones de acoso:

1. Los ajenos: Son testigos de la situación de acoso, pero se mantienen al margen y no se involucran.
2. Los defensores: ayudan interviniendo cuando se produce la situación de acoso o brindan su ayuda a la víctima en privado o en el momento de la agresión, o toman otras medidas para abordar la situación.
3. Los reforzadores: apoyan al agresor y se ríen de la situación o animan al agresor a seguir provocando situaciones de acoso sobre la víctima.
4. Los asistentes: ayudan al agresor a amenazar a la víctima o sujetan a la víctima cuando se produce una agresión física (Salmivalli, 2014).

Al igual que sucede con el acoso escolar, también llamado recientemente como acoso tradicional, el ciberacoso es también un tipo de violencia interpersonal, pero que se produce mediante dispositivos electrónicos o mediante las redes sociales a través de ridiculizaciones, amenazas, chantajes o discriminaciones (Oriol *et al.*, 2021a). Esta forma de acoso es mucho más reciente que el acoso tradicional (cara a cara) puesto que se inició producto de las importantes transformaciones sociales y tecnológicas que hemos ido experimentando en estas dos últimas décadas. La prevalencia de este tipo de acoso a nivel mundial está sobre el 15% pero parece que va en aumento debido al incremento en el uso de las redes sociales, especialmente durante la infancia y adolescencia (Modecki *et al.*, 2014). A diferencia de lo que sucede con el acoso tradicional (cara a cara), este tipo de acoso mediante dispositivos electrónicos se puede producir los siete días de la semana durante las 24 horas del día y ello hace que tenga importantes implicaciones en sus repercusiones, en la forma de prevención e incluso en la forma de calcular su prevalencia. Por ejemplo, existe una importante discusión a nivel internacional con relación a como calcular la prevalencia de esta forma de violencia (Brochado, Soares y Praga, 2017; Olweus y Limber, 2018).

Algunos autores defienden la idea de que se debe tener en cuenta que este tipo de agresión online también debe producirse de forma reiterada en el tiempo para considerarla como ciberacoso, mientras que otros autores argumentan que la naturaleza de esta forma de violencia interpersonal es diferente puesto que se produce mediante redes sociales, en donde es muy fácil acosar a alguien de forma anónima (Chun *et al.*, 2020). Ello hace que sea más fácil acosar a alguien de forma intencionada a diferencia de lo que sucede en las agresiones cara a cara. En el ciberacoso, los roles de los espectadores también quedan en ocasiones más desdibujados, aunque el anonimato que proporcionan las redes sociales promueve especialmente el refuerzo de la agresión. Es habitual que, en el ciberacoso, los espectadores refuercen los insultos y descalificaciones vertidas por el agresor con más mensajes de odio y que estos rápidamente se expandan a través de las redes (Ang, 2015).

Otra de las discusiones en relación a la conceptualización del ciberacoso, es si esta forma de violencia entre iguales puede considerarse un tipo de acoso en el contexto escolar, puesto que, como se ha comentado, este se produce en espacios virtuales. Sin embargo, algunos estudios señalan que las víctimas son conocedoras de que los agresores son alumnos de sus escuelas y habitualmente el ciberacoso se superpone con el acoso tradicional. Es decir, cada vez se observan más casos en los que aquellas víctimas que sufren acoso escolar terminan sufriendo ciber-acoso, probablemente porque los propios agresores terminen teniendo un comportamiento de acoso en la escuela de forma presencial y mediante las redes sociales u otros medios electrónicos. En concreto, algunos estudios señalan que más del 80% de los estudiantes que reportan haber sufrido ciberacoso, también han sufrido algún tipo de acoso tradicional al mismo tiempo (Slonje, Smith y Frisé, 2013; Hemphill *et al.*, 2012). Por otro lado, diferentes estudios longitudinales muestran que sufrir un tipo de acoso tradicional es predictor de ciberacoso (Hemphill *et al.*, 2012). Estos datos han promovido más estudios focalizados en la superposición de las diferentes formas de acoso y sus efectos en niños y

adolescentes, término que se ha conceptualizado como poly-victimización (Oriol *et al.*, 2021a).

Otro aspecto de estudio relevante en esta área, son las diferencias de género existentes en la victimización sufrida por acoso y ciberacoso. Algunos estudios muestran que las chicas padecen más acoso que los chicos sin embargo otros estudios parecen indicar resultados contrarios (Eyuboglu *et al.*, 2021). En cambio, sí parece que existe bastante consenso en relación a la prevalencia del tipo de agresión sufrida según el género. Habitualmente se observa que los chicos experimentan mayores situaciones de agresión física mientras que las chicas son más propensas a experimentar agresiones más relacionadas con la exclusión (Cook *et al.*, 2010). Respecto al ciberacoso, en un metaanálisis que incluyó 39 estudios empíricos, se observó que los chicos mostraban un mayor comportamiento de acoso en las redes sociales que las chicas (Sun *et al.*, 2016).

2.2 Consecuencias del acoso y el ciberacoso en agresores y víctimas

Otro de los aspectos clave que han permitido comprender la importancia de invertir esfuerzos en hablar de estas formas de acoso y en considerarla un problema social en todo el mundo, son sus consecuencias. Sufrir ambas formas de acoso, tradicional (cara a cara) y ciberacoso impactan de forma importante en la salud mental e incrementan los riesgos de depresión, ideación suicida, consumo de alcohol, generan un bajo rendimiento escolar y promueven la manifestación de conductas violentas hacia otros (Flannery *et al.*, 2016). Sin embargo, las víctimas de ciber-acoso muestran incluso mayores síntomas de internalización y externalización que las víctimas de acoso escolar (Oriol *et al.*, 2022).

Ello puede ser debido a que el ciberacoso puede producirse de forma más reiterada y se manifiesta en cualquier momento del día y de la semana, mientras que el acoso escolar se produce en el entorno

más focalizado. La exposición a la que se ven sometidas las víctimas de ciberacoso además es mucho mayor puesto que las redes sociales tienen un gran alcance y eso puede generar una mayor ansiedad social (Ang, 2015).

Muchas de las víctimas de ciber-acoso también son al mismo tiempo víctimas de acoso escolar tradicional (Modecki *et al.*, 2013). Por ejemplo, cuando las víctimas de ciberacoso experimentan de forma simultánea también otro tipo de agresiones en los centros educativos, ello aumenta el riesgo de sufrir ansiedad, depresión o soledad además de otros trastornos psicológicos (Kowalski y Limber, 2013). Sufrir esta superposición entre formas de acoso se ha conceptualizado como poly-victimización y cada vez es más presente entre niños y adolescentes. Haber sufrido diferentes formas de victimización simultáneamente es un predictor más fuerte de la aparición de problemas de salud mental que haber experimentado una sola forma de victimización repetidamente (Turner *et al.*, 2017).

Las graves consecuencias de la poly-victimización requieren por lo tanto de una especial atención y ponen de manifiesto que, si no se actúa sobre las formas de acoso y existe una política clara de prevención, se perpetúan los ciclos de violencia. Ello responde a la idea desarrollada por la Teoría social de aprendizaje de Bandura y Walters (1977) quienes propusieron que los niños pueden perpetuar la violencia mediante la observación y la normalización. Por ejemplo, cuando los niños observan de forma reiterada que la violencia es una respuesta eficaz o un medio para un fin, a menudo se generalizan a través de contextos y tal vez con mayor intensidad. Ello explica también porque los niños que previamente hayan sufrido algún tipo de violencia intrafamiliar sean mucho más reactivos a la hora de afrontar cualquier tipo de situación conflictiva en la escuela y se muestren hostiles y agresivos ante sus compañeros (Espelage *et al.*, 2014). Dicho de otra forma, algunos estudios señalan que entre el 3 y el 15% de agresores en las situaciones de acoso y ciberacoso previamente han sufrido algún tipo de violencia intrafamiliar y en concreto, este tipo de *acosadores-víctimas* se caracterizan por presentar problemas de atención, baja

autoestima, altas tasas de depresión y trastornos de conducta de oposición (Cook *et al.*, 2010; Lereya, Samara y Wolke, 2013).

En relación a la afectación que el acoso y el ciberacoso tiene en el bienestar de niños y adolescentes, la literatura es más escasa y se requieren de más estudios. Sin embargo, algunos datos muestran que los adolescentes víctimas de acoso escolar muestran una menor satisfacción con la vida en comparación a los adolescentes que no han sido víctimas y también se ha observado que el sufrir ciberacoso se relaciona de forma negativa con la satisfacción escolar (Leung *et al.*, 2018). Además, sufrir acoso y ciberacoso durante la adolescencia de forma simultánea implica la experiencia de una menor satisfacción con la vida en relación a adolescentes que sufren un solo tipo de acoso (Oriol *et al.*, 2021).

2.3 La perspectiva social-ecológica es un marco fundamental en el estudio de estas formas de violencia interpersonal

Existen multitud de factores que pueden explicar las causas del acoso y el ciberacoso, pero además también hay muchos actores involucrados en estas situaciones. Todo ello hace que la teoría social-ecológica postulada por Bronfenbrenner (1977) sea la más aceptada y con mayor consenso a nivel internacional desde la que plantear las investigaciones de acoso y ciberacoso en el contexto escolar. La teoría de Bronfenbrenner plantea que el desarrollo individual está influenciado por las cualidades constantes de los entornos sociales del niño y las interacciones entre estos entornos (p. ej., familia, compañeros, escuelas, comunidades). Por lo tanto, la naturaleza de los contextos y ambientes de desarrollo y la interacciones entre los diferentes individuos y contextos determinan los factores de riesgo o factores protectores que permiten comprender mejor las dinámicas de acoso y ciberacoso en la infancia y adolescencia (Espelage *et al.*, 2014).

La teoría social-ecológica analiza la interacción humana en sistemas o subsistemas y parte de tres premisas fundamentales:

1. El desarrollo de una persona es visto como un proceso dentro de un entorno que crece dinámicamente, se mueve progresivamente y remodela el desarrollo de la persona
2. Requiere de un proceso recíproco el que existe una influencia mutua e interacción constante entre los individuos con el medio ambiente
3. El medio ambiente como un lugar para el proceso de desarrollo no se limita a un solo entorno, sino que es un conjunto de entornos interrelacionados entre ellos.

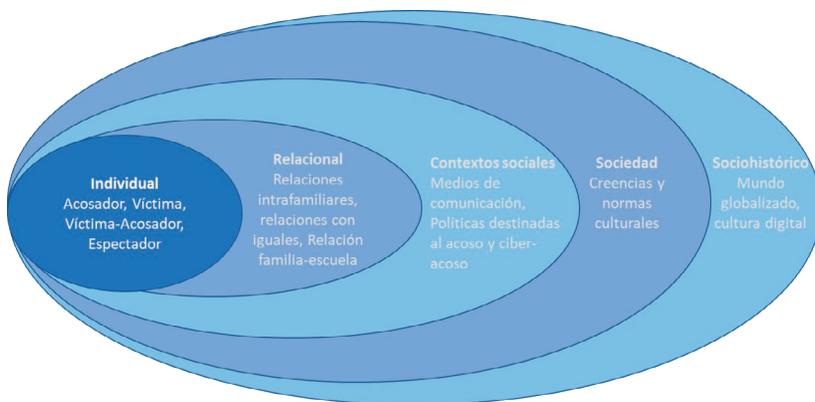


Figura 1. Modelo social-ecológico planteado por Bronfenbrenner (1977).

De acuerdo al modelo de Bronfenbrenner:

1. Los *microsistemas* son las estructuras o ambientes donde el niño-adolescente tiene un contacto más directo como, por ejemplo: los iguales, la familia, la comunidad y las escuelas. Para las investigaciones en este ámbito de estudio, tener en cuenta este primer sistema más inmediato de desarrollo implica comprender que, a pesar de que el acoso se produce en el contexto escolar, el entorno familiar y las interacciones que se dan en su interior son fundamentales para poder potenciar factores protectores para la víctima. O en el caso de los

- agresores, la violencia intrafamiliar puede ser un factor fundamental para comprender el comportamiento agresor con los iguales (Malti, 2020).
2. Los *mesosistemas* hacen referencia a las interacciones que se producen entre los diferentes microsistemas. Por ejemplo, las relaciones entre los progenitores y la escuela. En este sentido, para las investigaciones de acoso y ciberacoso, la coordinación que exista entre la familia y la escuela, el involucramiento que los padres tengan en la vida en la escuela de sus hijos o la importancia que les den a los estudios pueden ser factores de riesgo o factores protectores clave a tener en cuenta en la prevención o por el contrario la perpetración de estas formas de violencia.
 3. El *exosistema* representa el contexto social en el que el niño-adolescente no tiene un contacto directo y por lo tanto no tiene por qué interactuar directamente con él, pero le afecta directamente a través del microsistema. Las percepciones que los docentes, equipo directivo y otros responsables de los Departamentos de Educación tienen sobre el acoso y el ciberacoso y la formación que tiene para abordar estas formas de violencia pueden ser fundamentales para promover factores protectores en el entorno escolar o bien favorecer factores de riesgo.
 4. El *macrosistema* se considera en la teoría social-ecológica como el modelo cultural que puede determinar actividades y estructuras en diferentes niveles. Los contextos políticos y culturales son parte del macrosistema e influyen directamente en las interacciones que tienen otros sistemas. Para los estudios de acoso y ciberacoso, el macrosistema es fundamental para comprender, por ejemplo, como las dinámicas de violencia estructural presentes en una sociedad pueden normalizar las situaciones de acoso y ciberacoso (Oriol *et al.*, 2017). Por ejemplo, como se señala en la Teoría de la Violencia Estructural propuesta por Galtung (2014), las sociedades y contextos donde la violencia se origina en la injusticia y la desigualdad

derivadas de su propia estructura social pueden legitimar el uso de la violencia en las relaciones interpersonales. Estos factores estructurales promueven expresiones de violencia como la injusticia racial, la violencia de género o la violencia intrafamiliar y ello influye directamente en las experiencias cotidianas de niños y adolescentes (Malti, 2020).

5. Finalmente, el *cronosistema* incluye aquellos cambios sufridos por la persona o por su entorno que pueden ser fundamentales para el análisis de fenómenos sociales complejos como el acoso y el ciberacoso. Por ejemplo, el ciberacoso se produce en la actualidad debido a cambios tecnológicos y nuevas formas de relacionarse interpersonalmente que responden a condiciones sociohistóricas del cronosistema.

En conclusión, los factores protectores y de riesgo en estos sistemas tienen un impacto directo en las situaciones de acoso escolar y también de ciberacoso (Espelage, *et al.*, 2014). Sin embargo, el ciberacoso también tiene ciertas particularidades, puesto que los adolescentes interactúan con sus iguales en espacios virtuales como Instagram, salas de chat, tik tok etc. donde pasan una importante cantidad de tiempo. Ello requiere de análisis en profundidad en donde se contemplen diferentes aspectos:

1. Los múltiples contactos e interacciones en línea que este tipo de entornos virtuales propician.
2. La falta de privacidad que generan estos espacios y que en ocasiones provocan una sobreexposición.
3. El propio manejo que los adolescentes hacen de estos entornos y sus competencias digitales.
4. El tipo de contenido que gestionan, suben y comparten con el resto de las personas.

2.4 La desvinculación moral y el papel de las emociones morales en el acoso escolar y ciber-acoso

Como se ha comentado previamente, el acoso y ciberacoso son fenómenos de índole social que se producen en la interacción entre los iguales y en los que además se producen situaciones de transgresión moral. En los últimos años los componentes morales han adquirido un papel destacado en los estudios de acoso y ciberacoso (Romera *et al.*, 2019). La moralidad se conceptualiza habitualmente como los principios relativos a la distinción entre lo que es “bueno” y lo que es “malo” y ello se plasma en normas y valores morales que indican que comportamientos se pueden considerar socialmente aceptables o inaceptables. Estas normas morales se definen socialmente y se adquieren a través de experiencias históricas y patrones culturales y educativos adquiridos especialmente durante los primeros años de vida (Haidt, 2003).

En los fenómenos de acoso y ciberacoso, mucha de la literatura existente defiende la idea de que los agresores pueden no sentirse culpables al adoptar comportamientos de acoso sobre otros a pesar de no ser concordantes con las normas morales (Malti, 2020).

Para lograr esta falta de culpabilidad, la teoría de la agencia moral de Bandura (1986) sugiere que los acosadores usan una serie de mecanismos mediante los que justifican las agresiones sobre otros. Estos mecanismos han sido denominados por Bandura como mecanismos de *desconexión moral*. Por ejemplo:

1. La *justificación moral* implica una reestructuración cognitiva para darle al comportamiento inmoral un sentido positivo y de esta forma justificarlo.
2. La *comparación ventajosa* se usa para enfatizar y comparar otras conductas inhumanas con la conducta propia para que esta parezca menos perjudicial.

3. El *lenguaje eufemístico* implica usar un tipo de lenguaje para paliar o disminuir la relevancia de la gravedad del comportamiento.
4. El *desplazamiento de la responsabilidad* se usa para minimizar las consecuencias del comportamiento realizado atribuyendo la responsabilidad a otras personas.
5. La *difusión de la responsabilidad* es un tipo de estrategia usada en grupo que hace que las personas puedan actuar de forma más cruel por la distribución de responsabilidad que se hace entre los diferentes miembros del grupo.
6. La *distorsión de las consecuencias* permite que las personas se distancien del daño causado para enfatizar lo positivo en lugar de resultados negativos (minimizar o malinterpretar las consecuencias).
7. La *deshumanización* se usa para considerar a la persona agredida como carente de humanidad para justificar el daño hacia ella.
8. Finalmente, la *atribución de la culpa* se usa para victimizarse y justificar de esta forma su comportamiento como una respuesta a la provocación inducida por la víctima.

Junto con la desconexión moral, otro de los aspectos relacionados con la moralidad que tienen un papel importante en las situaciones de acoso y ciberacoso, es la experiencia de emociones morales (Romera *et al.*, 2019; Oriol *et al.*, 2021b). De acuerdo a la literatura científica, las emociones morales se experimentan en situaciones sociales y también cuando se producen transgresiones morales, es decir son emociones evocadas por eventos que suceden a otros (Haidt, 2003). Por lo tanto, son emociones sociales que intervienen en la formación y comunicación de juicios y decisiones morales y que implican procesos de reflexión y autoevaluación. Ello hace que sean catalogadas como emociones complejas y se observa su experiencia sobretodo a partir de los tres años de vida (Tangney, 2007).

Las emociones morales categorizadas como negativas como la culpa y la vergüenza indican transgresiones y conflictos con uno mismo y con los valores morales de la sociedad. Por ejemplo, la experiencia de culpa habitualmente motiva a las personas a evitar o reparar actos que transgreden la norma moral mientras que la vergüenza lleva a evitar o retraerse de otras personas del grupo o de la sociedad.

Recientemente, Malti y otros (2019) realizaron una taxonomía de emociones en los conflictos morales según su orientación, considerando si estas están enfocadas a satisfacer las propias necesidades o por el contrario promover el bienestar de otros (emociones orientadas en uno mismo, por ejemplo "orgullo y culpa" vs. emociones orientadas en otros, por ejemplo "respeto y simpatía"). Por otro lado, también se categorizan estas por su valencia (positiva, "si la emoción genera sentimientos positivos en el individuo puesto que la situación social está alineada con los principios morales, o negativa, si despierta sentimientos negativos debido a que la situación social transgrede los propios principios morales).



Figura 2. taxonomía de las emociones en conflictos morales. Adaptado de Malti *et al.*, (2019).

Las investigaciones sobre acoso y ciberacoso se han focalizado en observar la presencia o ausencia de este tipo de emociones morales en acosadores y espectadores. Por ejemplo, los acosadores y ciberacosadores muestran habitualmente una falta de culpa al cometer algún tipo de acoso sobre las víctimas. También muestran una menor culpa y vergüenza en comparación con las víctimas y los espectadores. Además, las conductas de acoso y ciberacoso se asocian habitualmente con una baja experiencia de emociones morales como la empatía y la simpatía (para revisión Romera *et al.*, 2019). Sin embargo, ello no significa que no sean conscientes de que los comportamientos de acoso transgreden normas morales y por lo tanto no pueden considerarse comportamientos aceptables. Por el contrario, muestran unos niveles adecuados de comprensión moral y comprenden que las situaciones de acoso son moralmente incorrectas. Por ello, el uso de los mecanismos de desconexión moral es fundamentales para poder experimentar menos emociones como la culpa y la vergüenza en este tipo de situaciones donde son conscientes que transgreden la norma moral.

Por otro lado, aquellos niños y adolescentes que muestran mayores niveles de empatía y simpatía en las situaciones de acoso y ciber—acoso son aquellos que muestran también más comportamiento de ayuda hacia las víctimas. En esta línea, otro de los aspectos importantes a considerar es que niños y adolescentes que muestran más empatía y simpatía tienen una mayor conciencia de las consecuencias negativas que las situaciones de acoso y ciber-acoso tienen para las víctimas. Este es un punto importante, puesto que tanto la empatía como la simpatía son procesos de mentalización que implican la capacidad de atribuir estados mentales a uno mismo y a los demás y de comprender que los otros tienen creencias, intenciones y perspectivas que son diferentes a las propias (Spinrad y Eisenberg, 2017). Esta comprensión de la mente del otro es fundamental para activar mecanismos de comportamientos prosocial y en consecuencia prevenir las situaciones de acoso y ciberacoso. Sin embargo, aunque la simpatía y la empatía comparten puntos en común y a menudo se

discuten como sinónimos en la literatura, son emociones diferentes. La empatía se produce cuando uno experimenta la misma emoción o similar a otro, mientras que la simpatía implica la preocupación o tristeza hacia otro, por ejemplo, una víctima, sin que ello requiera experimentar la misma emoción (Malti, 2020).

Los estudios de acoso y ciberacoso muestran que estos matices son importantes, puesto que experimentar las mismas emociones que la víctima puede suponer una sobrecarga y ello puede dificultar el desarrollo de comportamientos de ayuda. En cambio, la toma de perspectiva, que es uno de los mecanismos fundamentales involucrados en la simpatía, parece fundamental para que niños y adolescentes entiendan que la víctima necesita ayuda sin que ello implique experimentar sus mismas emociones.

2.5. Las emociones de trascendencia y su papel en la prevención de las formas de acoso

La mayoría de los estudios de acoso y ciberacoso realizados hasta la fecha se han focalizado en estudiar la experiencia de emociones como la culpa, la vergüenza etc. ante la transgresión moral que implican estas situaciones de violencia interpersonal. Sin embargo, recientemente, nuevos estudios se han focalizado en comprender el rol que las emociones morales disposicionales, es decir, emociones que se experimentan de forma habitual en el día a día y que se comportan como rasgos estables en el tiempo, tienen en la prevención de estos fenómenos. En esta línea, recientemente Stellar y otros (2017) han realizado una clasificación de algunas de estas emociones morales disposicionales más focalizadas en la mejora del bienestar de otros y de la comunidad. Este tipo de emociones se han conceptualizado como emociones de trascendencia, puesto que trascienden el propio "self" y se orientan en otros. Como se ha comentado, la particularidad de estas emociones es que no se experimentan solo ante transgresiones morales, sino que se pregunta a las personas acerca de su experiencia cotidiana, y desde un punto de vista evolucionista

son consideradas emociones fundamentales para comprender el comportamiento altruista hacia personas ajenas y la expansión de las sociedades (Oriol, Unanue y Unanue, 2022).

La compasión, la gratitud y el awe, son ejemplos de este tipo de emociones, que se han relacionado en diferentes estudios tanto en adultos como en niños y adolescentes con la cooperación, el comportamiento prosocial y el comportamiento altruista (Oriol *et al.*, 2021b). Ello hace que estas emociones disposicionales puedan ser un recurso fundamental para evitar y prevenir las situaciones de acoso y ciberacoso. La *gratitud* es una emoción considerada como positiva que se genera cuando alguien es ayudado por otras personas y que hace que estos se sientan bien y aprecien el gesto del benefactor. Este aspecto es importante puesto que la gratitud implica reciprocidad debido a la valoración positiva que la persona que experimenta gratitud siente hacia el benefactor. Ello hace que las personas que experimentan constantemente gratitud muestren una mayor predisposición hacia la prosocialidad y tengan una mayor red de relaciones interpersonales (Portocarrero, Gonzalez y Ekema-Agbaw, 2020).

Las personas con alta gratitud también tienden a tener mayores niveles de bienestar subjetivo por el efecto positivo que generan las relaciones interpersonales positivas y de calidad con otros (Unanue *et al.*, 2021). Por lo tanto, desde un punto de vista evolucionista, la gratitud es una de las emociones que más contribuye a crear vínculos estables con otras personas.

La compasión es una emoción parecida a la simpatía, puesto que se experimenta al observar sufrir a otras personas y eso nos hace querer ayudarlos (Goetz, Keltner y Simon-Thomas, 2010). Sin embargo, a diferencia de la simpatía, la compasión comprende una motivación o deseo de ayudar a los demás que no se observa en la simpatía (Spinrad y Eisenberg, 2017). La compasión como otras emociones morales, es considerada una emoción compleja puesto que requiere de procesos cognitivos como la atención, conciencia y el no juzgar que requieren de un desarrollo progresivo que se va fortaleciendo a

lo largo de la infancia e incluso la adolescencia. Des de un punto de vista evolucionista, es considerada también una emoción fundamental para comprender la formación de los grupos, la cooperación y las relaciones interpersonales (Stellar *et al.*, 2017).

Puesto que estas emociones disposicionales se relacionan habitualmente con el comportamiento altruista y prosocial hacia conocidos y extraños, el desarrollo de este tipo de emociones des de las primeras edades parece fundamental para prevenir las diferentes formas de acoso. Todavía Son pocos los estudios que han vinculado este tipo de emociones con el acoso y el ciberacoso, sin embargo, algunos datos son ya esperanzadores respecto al efecto que pueden tener este tipo de emociones en la prevención de estas formas de violencia interpersonal y la disminución de su prevalencia.

Se ha observado que la gratitud se relaciona negativamente con el comportamiento acosador y que además promueve en los espectadores un comportamiento prosocial hacia las víctimas (Rey *et al.*, 2019). Recientemente también en un estudio longitudinal, se ha comprobado que la gratitud se relaciona con el comportamiento prosocial hacia las víctimas en los casos de acoso (Oriol *et al.*, 2021b). La compasión también se ha relacionado con el comportamiento prosocial y con el apoyo y cuidado en la edad adolescente, pero faltan más estudios que nos permitan comprender mejor sus efectos en las situaciones de acoso y ciberacoso (López *et al.*, 2018).

En conclusión, la literatura científica enfatiza la relevancia que la desconexión moral tiene para que acosadores, ciberacosadores y espectadores justifiquen y normalicen las situaciones de violencia sobre los iguales. La desconexión moral implica también la baja experiencia de emociones morales como la vergüenza y la culpa ante las situaciones de trasgresión moral derivadas del acoso y ello hace que se sientan menos responsables. Esto parece acentuarse en los entornos virtuales, donde los acosadores puedan pasar más desapercibidos y mantengan el anonimato y ello incrementa todavía más la desconexión moral.

Para evitar esta justificación de la violencia, los procesos de mentalización son mecanismos fundamentales para que los actores involucrados en las situaciones de acoso y ciberacoso entiendan bien las consecuencias de sus actos. Al contrario de lo que sucede con la desconexión moral, las emociones de trascendencia implican procesos cognitivos y afectivos complejos que facilitan la comprensión de las consecuencias afectivas de la transgresión moral y las consecuencias para uno mismo y para los demás. Además, favorecen la experiencia de bienestar al ayudar a otras personas, aspecto que se considera clave para fomentar el comportamiento altruista hacia conocidos y extraños. Por ello, se requieren más estudios que permitan dilucidar mejor si la experiencia de gratitud y compasión disposicional pueden evitar la desconexión moral en las situaciones de acoso y especialmente de ciberacoso.

4. IMPLICACIONES PRÁCTICAS

La aprobación de la Ley orgánica de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia (LO 8/2021 de 4 de junio) puede ser una magnífica oportunidad para empezar a trabajar en un enfoque destinado a prevenir la violencia y promover el bienestar desde las primeras edades. La ley contempla diferentes medidas para prevenir la violencia en diferentes contextos, y uno de los más relevantes es el contexto escolar. Para ello, contempla la creación de la figura del coordinador de bienestar quien debe dirigir acciones en diferentes niveles de actuación (sensibilización, prevención y detección precoz). El coordinador de bienestar puede pensar y planificar acerca de aquellas acciones que son necesarias para fomentar climas escolares basados en el respeto y en la promoción del bienestar, acciones específicas que faciliten la coordinación y el trabajo conjunto entre las escuelas y las familias y la coordinación con otros agentes para garantizar la disminución de factores de riesgo y promoción de factores protectores teniendo en cuenta los diferentes sistemas del modelo social-ecológico y sus interacciones.

Por otro lado, esta figura puede ser clave en la promoción de la experiencia de las emociones de trascendencia como la compasión y la gratitud desde las primeras edades. El coordinador de bienestar puede ayudar a docentes y otros profesionales en la escuela a pensar en objetivos, acciones y estrategias que favorezcan los procesos de mentalización de los niños en diferentes espacios en el contexto escolar y que ello además se integre dentro del currículo. Por ejemplo, la resolución de problemas en las clases de matemáticas pueden ser espacios muy interesantes para que los estudiantes reflexionen acerca del miedo y la frustración que se experimenta ante la dificultad del problema planteado. A su vez, la cooperación en grupo para resolverlo puede ayudarle a valorar la importancia de la cooperación y la satisfacción experimentada al ayudar a otros. Ejemplos como este pueden aplicarse en diferentes materias y en actividades lúdicas en otros espacios de la escuela como los recreos, donde se producen muchas situaciones de acoso escolar.

Pero para ello, es necesario que las Comunidades Autónomas hagan una apuesta real en la incorporación de este profesional en los centros educativos. Un profesional, que además debe tener una formación especializada que garantice todas las funciones que están especificadas en la ley y que va a requerir de formación continua para afrontar retos sociales complejos como el del acoso y el ciberacoso entre muchos otros.

CONCLUSIONES

El acoso y el ciberacoso han sido y son fenómenos sociales muy presentes en todos los países y que requieren de una especial atención por parte de los gobiernos. El acoso escolar ha mostrado importantes efectos en la salud mental infantil y adolescente y ello ha hecho que esta forma de violencia sea considerada un problema de salud pública. Por su parte, el ciberacoso es una forma de violencia entre iguales más reciente pero cada vez con más presencia en niños y

adolescentes. Se está observando un claro aumento en la prevalencia de esta forma de acoso que puede llegar a superar la del acoso tradicional (cara a cara), puesto que los niños y adolescentes de esta generación ya son nativos digitales. La incursión de las tecnologías avanzadas en la vida de los niños desde las primeras edades cada vez es más patente y ello va a acentuar los riesgos que este tipo de acoso mediante redes sociales y dispositivos electrónicos tiene para su salud mental y bienestar. Por otro lado, se observa una fuerte presencia de polivictimización en estas formas de acoso. En concreto, cada vez es más frecuente que las víctimas de acoso sufran en muchas ocasiones situaciones de ciberacoso y a la inversa, hecho que se ha observado que empeora los efectos del acoso en la salud mental.

Los conflictos son inherentes en los niños y adolescentes, puesto que las relaciones interpersonales generan intercambio de opiniones dispares, roces, desavenencias etc. y la necesidad de ocupar un lugar dentro del grupo social genera también confrontaciones entre iguales, especialmente en la etapa adolescente. Sin embargo, el acoso y el ciberacoso no son solo conflictos entre iguales. Son situaciones que generan un desequilibrio de poder entre víctima y agresor, donde los espectadores además acrecientan en muchos casos las situaciones de violencia sobre las víctimas y sus consecuencias. En ocasiones existe todavía una tendencia a minimizar este tipo de fenómenos sociales considerándolos normales para esta edad. O bien los adultos intentamos evadir la responsabilidad que tenemos sobre estas formas de violencia cuando somos conscientes de algún caso o existe algún tipo de denuncia.

Las escuelas e institutos son los espacios de socialización donde niños y adolescentes pasan gran parte de la jornada y donde se producen las situaciones de acoso escolar. Sin embargo, las agresiones por acoso no suelen manifestarse en clase, sino que se observan de forma más frecuente en otros espacios como los recreos, las salas comedor o en el bus de ida y vuelta de la escuela. Espacios que, aunque forman parte de la vida escolar, pasan mucho más desapercibidos

para docentes, equipo directivo y progenitores quienes en ocasiones no se dan cuenta de estas situaciones de acoso. Por otro lado, el ciberacoso todavía es más difícil de detectar, puesto que este no tiene por qué producirse en el interior de los centros educativos, sino que se manifiesta en espacios virtuales donde todavía es de más difícil acceso tanto para docentes, equipos directivos como para padres. La brecha digital que se produce entre generaciones dificulta la detección del ciberacoso y la capacidad de poder prevenir esta forma de violencia.

Ante la complejidad de estos fenómenos, la perspectiva social-ecológica es un marco fundamental para fomentar la prevención de este fenómeno. En esta línea, el involucramiento de todos los actores para la prevención, la detección y la actuación cooperativa para resolver estas situaciones de violencia es clave. El abordaje desde esta perspectiva requiere de diferentes aspectos a tener en cuenta para favorecer una buena prevención:

1. Es necesaria una sensibilización de toda la comunidad educativa (familias, todo el personal de la escuela: docentes, equipo directivo, personal de administración y servicios y estudiantes) respecto a la conceptualización de lo que es el acoso y el ciberacoso y la forma de detectarlos.
2. Es fundamental que escuela y familias trabajen de forma conjunta para establecer pautas para la prevención de estas formas de violencia entre iguales.
3. Establecer pautas y normas claras de convivencia y protocolos de cooperación y actuación en caso de detección de situaciones de acoso.
4. Promover la participación de niños y adolescentes en la vida de los centros educativos y en la toma de decisiones para garantizar que se sientan escuchados y se sientan protegidos para alertar de situaciones de riesgo o acoso.

5. Finalmente, es clave que los centros educativos colaboren estrechamente con las fuerzas y cuerpos de seguridad del estado, servicios sociales, centros de atención primaria de salud y otros agentes sociales para abordar de forma ecológica estos fenómenos que como se ha visto en este capítulo no solo se producen en el entorno escolar.

Además de lo señalado, también se requiere avanzar hacia una prevención real de estas formas de acoso y eso implica trabajar para promover climas de convivencia y bienestar en las escuelas e institutos que eviten en la medida de lo posible la aparición de estos fenómenos. La infancia y especialmente la adolescencia son etapas del desarrollo donde la aceptación del grupo de iguales es clave para ir conformando la propia identidad. Eso genera que, en ocasiones, la forma de integrarse dentro de un grupo o de poder establecer un rol de poder dentro de la jerarquía social favorezcan la perpetuación de situaciones de acoso sobre otros iguales para afianzar su rol. Se usan estrategias de desconexión moral para justificar o minimizar las consecuencias sobre las víctimas y se genera rápidamente un discurso de “nosotros” y “él” y/o “ellos” que reafirman la identidad del acosador y en muchas ocasiones de los espectadores quienes potencian estas situaciones de acoso. En las redes sociales y otras formas de comunicación virtual como WhatsApp o Telegram, este tipo de comportamientos se ven acentuados por la posibilidad del anonimato, hecho que puede favorecer todo tipo de descalificaciones verbales y otras formas de agresión como la exclusión, y se ve maximizado su efecto por el contagio emocional que es de muy rápida expansión puesto que la cantidad de personas en estos espacios suele ser mayor.

Para evitar las situaciones de acoso, incluso mediante dispositivos electrónicos, es necesario avanzar hacia otras formas de convivencia basadas en la cooperación y en las que se niños y adolescentes comprendan que ayudar a otros mejora el propio bienestar y también el de la comunidad. En esta línea, la promoción de la experiencia de

emociones morales como la compasión, la gratitud y otras emociones de trascendencia enfocadas en maximizar el bienestar de otros deben tener un papel muy relevante en la conformación de la cultura de la comunidad educativa des de las primeras edades. La experiencia de estas emociones hace que los niños y adolescentes no estén tan focalizados en el propio "self" y por lo tanto ello debe repercutir en una disminución de la desconexión moral para reafirmar su propia identidad dentro del grupo. Las emociones morales requieren habilidades sociocognitivas complejas, como la comprensión de uno mismo como algo distinto de los demás, la comprensión de las situaciones sociales y formas avanzadas de toma de perspectiva (es decir, teoría de la mente). Comprender los estados emocionales de otros y comprender las consecuencias de las acciones de uno mismo sobre el bienestar de los demás puede ser clave para evitar situaciones de acoso y promover un comportamiento más prosocial. En sentido, las investigaciones realizadas apuntan a que uno de los elementos centrales para promover la experiencia de emociones como la compasión y la gratitud, es ayudar a identificar a niños y adolescentes el bienestar que experimentan al ayudar a otras personas, aunque estas sean personas desconocidas.

En conclusión, la promoción de la experiencia de estas emociones en la cotidianidad puede ser fundamental para generar relaciones interpersonales basadas en el respeto y en consecuencia una adecuación a las normas sociales existentes. A pesar de que necesitamos más estudios que nos muestren el efecto de la gratitud y la compasión sobre el comportamiento de ciberacoso, estas emociones muestran una clara predisposición hacia el altruismo y el comportamiento prosocial tanto en la infancia y adolescencia en conocidos y extraños, por lo que cabe pensar que la experiencia de estas emociones puede prevenir también el comportamiento de acoso en espacios virtuales.

BIBLIOGRAFÍA

- ANG, R.P. (2015). "Adolescent cyberbullying: A review of characteristics, prevention and intervention strategies", *Aggression and violent behavior*, 25, 35-42. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.07.011>
- BANDURA, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- BANDURA, A. y WALTERS, R.H. (1977). *Social learning theory* (Vol. 1). Prentice Hall: Englewood cliffs.
- BROCHADO, S., SOARES, S. y FRAGA, S. (2017). "A scoping review on studies of cyberbullying prevalence among adolescents", *Trauma, Violence, & Abuse*, 18(5), 523-531. <https://doi.org/10.1177/1524838016641668>
- BRONFENBRENNER, U. (1977). "Lewinian space and ecological substance", *Journal of Social Issues*, 33(4), 199-212. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1977.tb02533.x>
- CHUN, J., LEE, J., KIM, J. y LEE, S. (2020). An international systematic review of cyberbullying measurements. *Computers in human behavior*, 113, 106485. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106485>
- COOK, C.R., WILLIAMS, K.R., GUERRA, N.G., KIM, T.E. y SADEK, S. (2010). "Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation", *School psychology quarterly*, 25(2), 65. <https://doi.org/10.1037/a0020149>
- ESPELAGE, D.L. (2014). "Ecological theory: Preventing youth bullying, aggression, and victimization", *Theory into Practice*, 53(4), 259-264. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947216>
- EYUBOGLU, M., EYUBOGLU, D., PALA, S.C., OKTAR, D., DEMIRTAS, Z., ARSLANTAS, D. y UNSAL, A. (2021). "Traditional school bullying and cyberbullying: Prevalence, the effect on mental health problems and self-harm behavior", *Psychiatry research*, 297, 113730. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2021.113730>

- FLANNERY, D.J., TODRES, J., BRADSHAW, C.P., AMAR, A.F., GRAHAM, S., HATZENBUEHLER, M. y RIVARA, F. (2016). "Bullying prevention: A summary of the report of the National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine", *Prevention Science*, 17(8), 1044-1053. <https://doi.org/10.1007/s11121-016-0722-8>
- GALTUNG, J. (1990). "Cultural violence", *Journal of peace research*, 27(3), 291-305. <https://doi.org/10.1177/0022343390027003005>
- GOETZ, J.L., KELTNER, D. y SIMON-THOMAS, E. (2010). "Compassion: An evolutionary analysis and empirical review", *Psychological Bulletin*, 136(3), 351-374. <https://doi.org/10.1037/a0018807>
- HAIDT, J. (2003). "The moral emotions". In R.J. DAVIDSON, K.R. SCHERER, y H.H. GOLDSMITH (Eds.), *Handbook of affective sciences*, (pp. 852- 870). Oxford, England: Oxford University Press.
- HEMPHILL, S.A., KOTEVSKI, A., TOLLIT, M., SMITH, R., HERRENKOHL, T.I., TOUMBOUROU, J.W. y CATALANO, R.F. (2012). "Longitudinal predictors of cyber and traditional bullying perpetration in Australian secondary school students", *Journal of Adolescent Health*, 51(1), 59-65. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2011.11.019>
- KOWALSKI, R.M. y LIMBER, S.P. (2013). "Psychological, physical, and academic correlates of cyberbullying and traditional bullying", *Journal of adolescent health*, 53(1), S13-S20. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.09.018>
- LEUNG, A.N.M., WONG, N. y FARVER, J.M. (2018). "Cyberbullying in Hong Kong Chinese students: Life satisfaction, and the moderating role of friendship qualities on cyberbullying victimization and perpetration", *Personality and Individual Differences*, 133, 7-12. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.07.016>
- LÓPEZ, A., SANDERMAN, R., RANCHOR, A.V. y SCHROEVERS, M.J. (2018) "Compassion for others and self-compassion: Levels, correlates, and relationship with psychological well-being", *Mindfulness*, 9(1), 325-331. <https://doi.org/10.1007/s12671-017-0777-z>

- MALTI, T. (2020). "Children and Violence: Nurturing Social-Emotional Development to Promote Mental Health", *Social Policy Report*, 33(2), 1-27. <https://doi.org/10.1002/sop.2.8>
- MALTI, T., ZHANG, L., MYATT, E., PEPLAK, J. y ACLAND, E.L. (2019). Emotions in contexts of conflict and morality: Developmental perspectives. In V. LoBue, K. Pérez-Edgar, & K. A. Buss (Eds.), *Handbook of emotional development*, (pp.543-567). Springer Nature Switzerland AG. https://doi.org/10.1007/978-3-030-17332-6_21
- MIRANDA, R., ORIOL, X., AMUTIO, A. y ORTÚZAR, H. (2019). "Bullying en la adolescencia y satisfacción con la vida: ¿puede el apoyo de los adultos de la familia y de la escuela mitigar este efecto?", *Revista de Psicodidáctica*, 24(1), 39-45. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.07.001>
- MODECKI, K. L., MINCHIN, J., HARBAUGH, A.G., GUERRA, N.G. y RUNIONS, K.C. (2014). "Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying", *Journal of Adolescent Health*, 55(5), 602-611. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.06.007>
- OLWEUS, D. (1978). *Aggression in the schools: bullies and whipping boys*. Washington, DC: Hemisphere Press.
- OLWEUS, D., y LIMBER, S.P. (2018). "Some problems with cyberbullying research", *Current opinion in psychology*, 19, 139-143. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.04.012>
- ORIOL, X., MIRANDA, R., AMUTIO, A., ACOSTA, H.C., MENDOZA, M.C. y TORRES-VALLEJOS, J. (2017). "Violent relationships at the social-ecological level: A multi-mediation model to predict adolescent victimization by peers, bullying and depression in early and late adolescence", *PLoS one*, 12(3), e0174139. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0174139>

- ORIO, X., MIRANDA, R. y AMUTIO, A. (2021a). "Dispositional and situational moral emotions, bullying and prosocial behavior in adolescence", *Current Psychology*, pp. 1-18. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02396-x>
- ORIO, X., MIRANDA, R. y AMUTIO, A. (2021b). "Correlates of bullying victimization and sexual harassment: Implications for life satisfaction in late adolescents", *The Journal of School Nursing*, 37(3), 202-208. <https://doi.org/10.1177/1059840519863845>
- ORIO, X., UNANUE, J. y UNANUE, W. (2022). "The longitudinal link between compassion toward others and subjective well-being: the role of beneficence as an underlying psychological process to explain this relationship", *Current Psychology*, pp. 1-15. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03490-4>
- PORTOCARRERO, F.F., GONZALEZ, K. y EKEMA-AGBAW, M. (2020). "A meta-analytic review of the relationship between dispositional gratitude and well-being", *Personality and Individual Differences*, 164, 110101. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110101>
- ROMERA, E.M., CASAS, J.A., GÓMEZ-ORTIZ, O. y ORTEGA-RUIZ, R. (2019). "Moral domain as a risk and protective factor against bullying. An integrating perspective review on the complexity of morality", *Aggression and Violent Behavior*, 45, 75-82. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.07.005>
- SALMIVALLI, C. (2014). "Participant roles in bullying: How can peer bystanders be utilized in interventions?", *Theory into Practice*, 53(4), 286-292. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947222>
- SLONJE, R., SMITH, P.K. y FRISÉN, A. (2013). "The nature of cyberbullying, and strategies for prevention", *Computers in human behavior*, 29(1), 26-32. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.05.024>

- SPINRAD, T.L. y EISENBERG, N. (2017). "Prosocial behavior and empathy-related responding: Relations to children's well-being". In *The happy mind: cognitive contributions to well-being* (pp. 331-347). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-58763-9_18
- STELLAR, J.E., GORDON, A.M., PIFF, P.K., CORDARO, D., ANDERSON, C.L., BAI, Y. y KELTNER, D. (2017). "Self-transcendent emotions and their social functions: Compassion, gratitude, and awe bind us to others through prosociality", *Emotion Review*, 9(3), 200-207. <https://doi.org/10.1177/1754073916684557>
- SUN, S., FAN, X. y DU, J. (2016). "Cyberbullying perpetration: A meta-analysis of gender differences", *International Journal of Internet Science*, 11(1).
- TANGNEY, J.P., STUEWIG, J. y MASHEK, D.J. (2007). "Moral emotions and moral behavior", *Annual review of psychology*, 58, p. 345. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070145>
- TURNER, H.A., SHATTUCK, A., FINKELHOR, D. y HAMBY, S. (2017). "Effects of poly-victimization on adolescent social support, self-concept, and psychological distress", *Journal of interpersonal violence*, 32(5), 755-780. <https://doi.org/10.1177/0886260515586376>
- UNANUE, J., ORIOL, X., OYANEDEL, J. C., UNANUE, W. y GÓMEZ, M. (2022). "Basic psychological needs satisfaction and frustration prospectively mediates the link between dispositional gratitude and life satisfaction: Longitudinal evidence from a representative sample in Chile", *Personality and Individual Differences*, 193, 111608. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.111608>
- WAASDORP, T.E. y BRADSHAW, C.P. (2015). "The overlap between cyberbullying and traditional bullying", *Journal of adolescent health*, 56(5), 483-488. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.12.002>

- REY, L., QUINTANA-ORTS, C., MÉRIDA-LÓPEZ, S. y EXTREMERA, N. (2019). "Being bullied at school: Gratitude as potential protective factor for suicide risk in adolescents", *Frontiers in Psychology*, 10, p. 662. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00662>
- RIGGS, N.R. y BROWN, S.M. (2017). "Prospective associations between peer victimization and dispositional mindfulness in early adolescence", *Prevention Science*, 18(4), 481-489. <https://doi.org/10.1007/s11121-017-0750-z>

EL DELEGADO O LA DELEGADA DE PROTECCIÓN EN EL ÁMBITO DEL TIEMPO LIBRE EDUCATIVO: ALGUNAS NOTAS SOBRE SU PUESTA EN ACCIÓN¹

Isaac Ravetllat Ballesté

*Prof. Asociado de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales
Director del Centro de Estudios sobre Derechos de la Infancia y la
Adolescencia
Universidad de Talca
iravetllat@utalca.cl*

1. INTRODUCCIÓN

Los artículos 48 y 49 de la Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia – en adelante, LOPIVI - establecen el marco regulador básico de la protección de la infancia y la adolescencia frente a la violencia en el ámbito del deporte, el ocio y el tiempo libre educativo. Ambos contienen las principales obligaciones atribuidas a las Administraciones Públicas y a las entidades que realizan actividades de esta índole con personas menores de edad de forma habitual, entre las que destaca

¹ Este trabajo se ha realizado en el marco del Programa de Ayudas para la Recualificación del Sistema Universitario Español, modalidad María Zambrano, financiado por la Unión Europea NextGenerationEU, desempeñado en el seno de la Cátedra de Infancia y Adolescencia de la Universitat Politècnica de València.

el establecimiento de la figura del delegado o delegada de protección (Sánchez, 2022a).

Parece estar fuera de toda duda, que los espacios o contextos en los que tienen lugar las actividades de ocio y tiempo libre educativo están llamados a desempeñar un rol fundamental en la formación en valores y la culturalización de las niñas, niños y adolescentes – en adelante, NNA -. Además, y en línea con lo apuntado, existen evidencias científicas y prácticas evaluadas que refuerzan la idea de que este tipo de actividades promueven acciones que contribuyen al aprendizaje y a la práctica de la participación, tanto social como individual, de los NNA (Novella *et al.*, 2015; Morata *et al.*, 2021), a la par que también inciden en su mayor sensibilización social ante temáticas que impactan en su desarrollo personal y en la construcción de una ciudadanía activa e involucrada en pro del bien común (Arguier *et al.*, 2021).

Ciertamente, el ámbito del tiempo libre educativo es de especial relevancia para la construcción de un modelo de ciudadanía activa, con capacidad de movilización y activismo social, especialmente en cuanto que promueve e impulsa, entre otros, el asociacionismo infantil y juvenil y los espacios de debate y reivindicación social sobre cuestiones que afectan directamente a los NNA. Asimismo, los espacios de ocio y tiempo libre educativo, desempeñan un rol de mediación entre las necesidades y demandas de la infancia y la adolescencia y las administraciones públicas, lo que los convierte en un escenario propicio para incidir y favorecer en el cambio de paradigma propugnado por la LOPIVI a la hora de hacer frente a las situaciones de violencia que afectan a NNA.

De esta suerte, el presente capítulo profundiza en el conocimiento del contenido de la Ley, así como de las principales novedades que la misma incorpora en nuestro ordenamiento jurídico, muy en particular con las previsiones relativas al ámbito del ocio y el tiempo libre educativo. Es por ello, que nuestro estudio principia con un análisis de las principales motivaciones que llevaron al legislador a normar sobre la materia, así como a identificar los elementos esenciales

característicos de la LOPIVI. Acto seguido, se ahonda en la significación de las nociones de violencia, buen trato y entorno protector, que son, precisamente, sobre las que pivota el articulado de la norma objeto de nuestro estudio. No en vano, uno de los compromisos adquiridos por la LOPIVI es, precisamente, el de garantizar que estos espacios de socialización no formal de los que estamos tratando se conviertan, al igual que otros contextos - como serían, por ejemplo, el de la educación formal o el deportivo -, en entornos bien tratantes y libres de violencia. En tercer lugar, se pone el énfasis en el deber de comunicación de las situaciones de violencia. De este modo, se desgana pormenorizadamente el deber genérico de comunicación, predicable de cualquier ciudadano o ciudadana, así como el considerado como cualificado, referido este último a todos aquellos sujetos que trabajen directamente con NNA, incluidos, por supuesto, todos los que lo hacen en el contexto del ocio y el tiempo libre educativo. Efectuadas estas reflexiones de corte más general, se prosigue, a continuación, con el análisis detallado de la concreción legal adoptada por la figura del delegado o la delegada de protección. En este sentido, se examina de manera crítica el procedimiento de designación de dicha institución, sus principios de actuación, el perfil profesional requerido para ocupar el cargo, su dependencia jerárquica y, finalmente, las funciones que, a priori, debiera estar llamado a desempeñar.

2. ORIGEN Y PRINCIPIOS DE LA LEY ORGÁNICA DE PROTECCIÓN INTEGRAL A LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA FRENTE A LA VIOLENCIA

La aprobación de la Ley Orgánica de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia ha supuesto un gran hito en materia de protección a los NNA en España, que se convierte así en uno de los primeros países del mundo con una legislación de esta índole.

La tramitación de la Ley se inició tres años después de que en 2018 el Comité de los Derechos del Niño reiterara la necesidad de aprobar

una ley integral de violencia sobre la infancia en el Estado español, que debiera resultar análoga en su alcance normativo a la aprobada en el marco de la violencia de género (Comité de los Derechos del Niño, 2018).² Un texto legal llamado a cumplir con las prescripciones de la Convención sobre los Derechos del Niño y la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible, concretamente su meta 2 (poner fin al maltrato, la explotación, la trata y todas las formas de violencia y tortura contra los niños y las niñas) así como completar la incorporación definitiva al ordenamiento jurídico español de la Directiva 2011/93/UE, de 13 de diciembre de 2011, relativa a la lucha contra los abusos sexuales y la explotación sexual de las personas menores de edad y la pornografía infantil (Comité de los Derechos del Niño, 2011). En igual medida, también hay que tomar en consideración la Recomendación del Consejo Europeo 2021/1004, de 14 de junio de 2021, por la que se establece la garantía infantil europea, con el fin de prevenir y combatir la exclusión social de los NNA necesitados, la lucha contra la pobreza infantil y el fomento de la igualdad de oportunidades, contribuyendo además a la defensa de los derechos del niño y de la niña.

No obstante lo esgrimido *ut supra*, lo cierto es que la aprobación de la LOPIVI tan solo ha supuesto uno de los primeros pasos, de los múltiples que deben darse, para propender a un cambio efectivo de paradigma social que venga a erradicar la violencia contra la infancia y la adolescencia en cualquiera de sus manifestaciones. Es necesario, pues, desarrollar los diferentes mecanismos e instrumentos que la ley dispone para prevenir la violencia e implementar en los diferentes niveles administrativos - estatal, autonómico y local - cuestiones de gran relevancia (Martínez y Escorial, 2021). De este modo, la LOPIVI se

² Ya en el año 2010 el Comité de los Derechos del Niño había instado a España a que elaborase una ley de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia. En ese mismo orden de ideas, durante las reformas introducidas en la Ley Orgánica de Protección de Menores en el año 2015, se decidió no abordar en ese momento las cuestiones vinculadas con la violencia y dejarlas para una posterior norma autónoma.

plantea como objetivo principal garantizar los derechos fundamentales de los NNA frente a cualquier tipo de violencia. Todo ello, a través de una serie de medidas de protección integral que abarcan desde la sensibilización, la prevención y la detección precoz hasta la reparación de daños en todos los ámbitos de su devenir diario.

Según datos del Ministerio de Derechos Sociales en 2020 se presentaron 35.778 denuncias que tenían como víctima a un NNA. De ellas 5.685 denuncias por delitos contra la libertad sexual, la mayoría contra niñas, que siguen representando el 50% sobre la totalidad; y 5.851 denuncias por violencia en el ámbito familiar, siendo las más afectadas las adolescentes entre 14 y 17 años. Por otro lado, el Registro Unificado de Maltrato Infantil constató en 2019 un total de 15.365 notificaciones de maltrato (1.412 de abuso sexual, 5.952 de maltrato emocional, 3.654 por violencia física y 8.755 por negligencia). Estas cifras, sin duda, representan solo una pequeña muestra de lo que acaece en la realidad, con las graves consecuencias que acarrea para las víctimas y el conjunto de la ciudadanía (Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030, 2021).

Ante dicho escenario, la LOPIVI pretende, en primer término, promover las condiciones adecuadas para garantizar entornos seguros de vida - libres de violencia - para todos los NNA; y para el caso que la violencia llegue a producirse, incide en la importancia fundamental de su rápida identificación y en la exigencia de una atención lo más ágil y eficaz posible. Además, la norma sienta las bases para favorecer el ya mentado e imprescindible cambio de mentalidad social y mandar un mensaje rotundo de rechazo ante cualquier forma de violencia ejercida contra los NNA (Saracostti y Castillo, 2021). En línea con lo apuntado, y en aras a lograr una verdadera concreción de las previsiones contenidas en la LOPIVI, la norma identifica varios niveles de intervención (sensibilización, prevención y detección precoz), así como diversos ámbitos de actuación, entre los que se encuentra el del deporte, el ocio y el tiempo libre educativo.

En suma, la LOPIVI se caracteriza por tres elementos esenciales que inspiran de manera transversal todo su articulado: su integralidad, pues abarca todos y cada uno de los ámbitos en los que los NNA desarrollan su vida, al igual que se extiende a cualquier clase de medidas, ya sean formativas, preventivas o de detección precoz; su enfoque de derechos, llamado a reconocer la dignidad de la persona, con independencia de su condición etaria; y, finalmente, su manifiesta voluntad por erradicar, más que castigar, la violencia, para con ello dar debida respuesta a la Meta 16.2 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

3. CONCEPTO DE VIOLENCIA, BUEN TRATO Y ENTORNO PROTECTOR

El presente capítulo toma como eje vertebrador la noción de violencia contenida en la propia LOPIVI, concepto éste que va más allá, incluso, que las previsiones estipuladas en el artículo 19 de la Convención sobre los Derechos del Niño. Así, se define violencia como “toda acción, omisión o trato negligente que priva a las personas menores de edad de sus derechos y bienestar, que amenaza o interfiere su ordenado desarrollo físico, psíquico o social, con independencia de su forma o medio de comisión, incluida la realizada a través de las tecnologías de la información y la comunicación, especialmente la violencia digital” (artículo 1.2 LOPIVI).

Como puede comprobarse, este inciso segundo del artículo 1 de la LOPIVI apunta a la idea de que referirse a violencia contra la infancia y la adolescencia supone tratar de sus derechos en clave de conciencia, al igual que evidenciar su reconocimiento social, tanto por las personas adultas como por los propios NNA (Bello *et al.*, 2019).

En otras palabras, la ley trata de romper con la manera más clásica de conceptualizar la violencia, muy vinculada con determinadas manifestaciones de este fenómeno (violencia sexual, acoso escolar, maltratos físicos, abusos de poder, por citar solo algunos) y dar un

salto cualitativo que nos permita asociar esta noción con cualquier tipo de acción u omisión que prive a las personas menores de edad de sus derechos y bienestar. Tal circunstancia que, a priori, pareciera muy loable y acertada, topa desde nuestro punto de vista con la todavía hoy legitimación cultural de ciertas formas de violencia muy enraizadas en nuestro contexto social. Este sería el caso, por ejemplo, de la validación del castigo físico moderado – abofetear, golpear – como un recurso educativo o de corrección parental sobre los NNA. Asimismo, cuando se ejerce la violencia no de forma directa contra los NNA o sus cuerpos, sino más bien con afecciones más sutiles al ejercicio de determinados derechos civiles – libertad de movimiento y acción, reunión, esparcimiento, entre otros –, no es tan evidente que sea considerada y, por ende, tratada, como tal (Sánchez-Morago y Becerril, 2019). Algo similar acaece también cuando se consideran situaciones de violencia indirecta, al estilo de bromas, o cuando se hace referencia a la participación de ciertos sujetos como meros espectadores de la violencia perpetrada por terceras personas (Montserrat, *et al.*, 2022).

Algunas muestras de lo afirmado se encuentran contenidas en ciertos aforismos o dichos populares que durante décadas han formado parte del refranero español, que si bien es cierto actualmente ya no gozan de excesiva popularidad, no dejan de contener una carga cultural y de trato hacia la infancia que de manera subconsciente aún perdura en ciertas prácticas educativas. Aquí algunas citas a simple modo de reflexión (Ravetllat, 2015):

A hijo malo pan y palo.

A tu hijo, pan y castigo.

Al hijo llorón, boca abajo y bofetón.

Al niño que mal se inclina, meterlo pronto en pretina.

Azote de madre ni rompe hueso ni saca sangre.

Castiga a tus hijos cuando pequeños, que grandes no entra castigo en ellos.

Confesar a monjas, espulgar a perros y predicar a niños, tiempo perdido.

Doma a tu hijo pequeño, que grande no tiene remedio.

El buen hijo se aflige cuando el buen padre le corrige.

El hijo borde y la mula cada día hacen una.

El mucho regalo hace al hijo malo.

El niño de un año ya sabe de bueno y de malo.

Hoy el niño menos diestro quiere enseñar al maestro el Padrenuestro.

Más vale niño lloroso que sangriento.

La letra con sangre entra.

Más vale que llore el hijo que el padre.

La niña entre niñas, la viña entre viñas.

Para lograr superar esta manifiesta ambivalencia entre la nueva formulación que del concepto violencia nos ofrece el inciso segundo del artículo 1 de la LOPIVI y su tradicional caracterización por parte de ciertos sectores de nuestro entorno comunitario, se nos antoja del todo imprescindible un trabajo de autoconciencia, sensibilización y formación de la población en general y de los NNA en particular acerca de todas las formas de violencia, tal y como estas son concebidas por la misma LOPIVI, incluidas, por supuesto, aquellas que son calificadas como de más sutiles (Gómez *et al.*, 2022).

En cualquier caso, y de acuerdo con lo estipulado en el inciso tercero del propio artículo 1 de la LOPIVI, debe entenderse por violencia “el maltrato físico, psicológico o emocional, los castigos físicos, humillantes o denigrantes, el descuido o trato negligente, las amenazas, injurias y calumnias, la explotación, incluyendo la violencia sexual, la corrupción, la pornografía infantil, la prostitución, el acoso escolar, el acoso sexual, el ciberacoso, la violencia de género, la mutilación genital, la trata de seres humanos con cualquier fin, el matrimonio forzado, el matrimonio infantil, el acceso no solicitado a pornografía, la extorsión sexual, la difusión pública de datos privados, así como la

presencia de cualquier comportamiento violento en su ámbito familiar” (artículo 1.3 LOPIVI).

Por último, y también vinculado con esta noción de violencia, debe traerse a colación que la LOPIVI no fija limitación alguna con respecto a los posibles agentes generadores de la misma, incluyendo entre ellos al propio colectivo de NNA (Cabrera, 2022).

Apuntado lo anterior, y tratando de superar la forma como el concepto de violencia se ha venido históricamente concibiendo en nuestro sistema normativo, la LOPIVI no se conforma tan solo con habilitar un marco legal llamado a eliminar toda manifestación de violencia, sino que, por el contrario, también pretende sentar las bases de un enfoque más centrado en el principio del buen trato hacia NNA, que garantice su desarrollo holístico atendiendo siempre a su interés superior y todo ello, por supuesto, asegurando su participación en su evaluación y delimitación y excluyendo cualquier tipo de discriminación. De ahí que el objeto de la norma sea la garantía de los derechos de los NNA a su integridad frente a cualquier forma de violencia, asegurando el libre desarrollo de su personalidad, lo que, sin duda, va más allá de la mera supresión de aquella (Martínez y Escorial, 2021; Pérez, 2021; Rodríguez y Blanco, 2020). Expresado de otro modo, el buen trato se erige en algo más que ser un simple antónimo del término maltrato, pues representa una noción que invita a pensar y construir desde la proactividad (González, 2022).

En síntesis, la LOPIVI invita a integrar en el discurso de la protección a la infancia y la adolescencia no únicamente las conductas a evitar – erradicar - sino también aquellas a las que se debe propender. En otras palabras, focalizar más la atención en cómo cuidar y de qué modo bien tratar a los NNA (FAPMI-ECPAT, 2022). Este modelo del buen trato parte de las necesidades de la infancia y la adolescencia, que no siempre son del todo conocidas, y se vincula, como no podría ser de otro modo, a todo el contexto vital del NNA. Un ambiente protector es aquél en el cual NNA adquieren las mejores herramientas para la construcción de su devenir diario, disfrutando

de oportunidades para desarrollar sus capacidades individuales en un contexto seguro y propicio (Salazar; Arellano; y Peña, 2016). Así, frente al maltrato, y desde una lógica de derechos, el buen trato debe considerarse como una buena práctica en el proceso de socialización para fomentar una cultura de respeto a los derechos de los NNA. Este paradigma del buen trato interpela, asimismo, al modo cómo los adultos se relacionan con los NNA cotidianamente, tanto en las familias como en el resto de espacios comunitarios (Noble-Carr, Moore y MacArthur, 2020).

Arribados a este punto, es particularmente interesante otorgar a los NNA la oportunidad de pronunciarse en primera persona acerca de qué entienden por un espacio seguro o protector, es decir, libre de violencia. Es llamativo comprobar como en el estudio de Bello *et al.* existe una franja entre el 50-60% de las personas entrevistadas – NNA de 10 a 14 años – que califican de inseguros diversos espacios y lugares más bien propios y habituales de la niñez y la adolescencia. Nos referimos, por ejemplo, al espacio urbano por el que las personas menores de edad transitan o juegan: así el parque, la plaza y las calles de la ciudad se perciben como espacios inseguros para más de la mitad de NNA consultados (concretamente por el 59,3%; el 56,3%; y el 48,7% respectivamente). Pero, además, también los centros educativos, que no las salas de clases, son identificados como lugares poco fiables por algo más del 54% de las personas menores de edad requeridas (54,2%). Y, finalmente, si nos aproximamos a contextos de vida vinculados con el ocio educativo, como pueden ser un campamento o una colonia de verano, nos encontramos con que el 32,5% de los NNA entrevistados los conciben igualmente como espacios inseguros (a lo que hay que añadir un 22,6% que no tiene clara su respuesta). La cifra disminuye un tanto al hacerse mención al ámbito asociativo, en concreto a un 15,1%, con un nada desdeñable 34,8% de NNA que, al ser inquiridos sobre esta variable, contestan que “no lo saben” (Bello *et al.*, 2019, pp. 42-49).

4. DEBER DE COMUNICACIÓN DE SITUACIONES DE VIOLENCIA

Para que el sistema de protección pueda responder de la forma más eficaz a las situaciones de violencia es necesario articular mecanismos que permitan tener conocimiento del mayor número posible de casos. Para ello, es fundamental que todas las personas que tengan conocimiento de una posible situación de violencia sean capaces de comunicarla a la autoridad competente.

En este sentido, la LOPIVI deroga el artículo 13.4 de la Ley Orgánica de Protección Jurídica del Menor, al igual que dedica un título completo, en concreto el Título II, al deber de comunicación de situaciones de violencia (artículos 15 a 20). Este grupo de preceptos viene a sistematizar la citada obligación atendiendo a diversos niveles de exigencia, previendo, en primer lugar, un deber genérico de comunicación, predicable de cualquier ciudadano o ciudadana, y añadiendo, acto seguido, un deber cualificado de comunicación referido en este caso a todas aquellas personas que trabajen directamente con NNA. Asimismo, y a tenor de la consideración de NNA como sujetos titulares de derechos, se reconoce de manera expresa la facultad, que no el deber, de las personas menores de edad de comunicar tales situaciones de violencia a quien corresponda.

Efectivamente, se establece un deber genérico de toda la ciudadanía de comunicar de forma inmediata a la autoridad la existencia de indicios de violencia sobre NNA (artículo 15 LOPIVI). Este precepto contiene una doble dimensión: un inciso primero, en que se fija un deber u obligación de carácter común de comunicación relativo a cualquier situación de violencia; y, un inciso segundo, en que se delimita un deber de comunicación de delitos cometidos con respecto a NNA. Parece que el mensaje no es del todo claro en el primero de los acápites pues el deber es genérico “comunicarlo a la autoridad competente”, sin concretar el legislador a quién se está refiriendo

exactamente, cuestión que es corregida, en cambio, en el segundo de los apartados.

Junto al anterior, se estatuye un deber de comunicación cualificado para quienes por su cargo, profesión o actividad tengan encomendada la asistencia de personas menores de edad (personal cualificado de los centros sanitarios, escolares, de deporte, ocio y tiempo libre educativo, de protección a la infancia y de responsabilidad penal de menores, de acogida, de asilo y atención humanitaria y establecimientos en los que residan habitualmente NNA) (artículo 16 LOPIVI).

Además, se prevé la dotación por parte de las administraciones públicas de los medios necesarios para que los propios NNA víctimas de violencia o que hayan presenciado una situación de violencia, puedan informarlo de forma segura y fácil, para lo que se reconoce legalmente la importancia de los medios electrónicos de comunicación, tales como líneas telefónicas de ayuda gratuita (artículo 17 LOPIVI).

Finalmente, el texto dispone que toda persona que advierta contenidos en Internet que supongan una forma de violencia contra cualquier NNA está obligada a comunicarlo a la autoridad y, si los hechos pudieran ser constitutivos de delito, a las fuerzas de seguridad, a la Fiscalía o al juez (artículo 19 LOPIVI).

5. DIFERENTES NIVELES DE INTERVENCIÓN EN EL ÁMBITO DEL OCIO Y EL TIEMPO LIBRE EDUCATIVO

5.1 Ámbito de sensibilización (formación)

Para alcanzar las metas estipuladas por la LOPIVI es de vital importancia conocer adecuadamente el contenido de la misma, principalmente por parte de las personas, administraciones, instituciones y organizaciones que velan y trabajan por consolidar el respeto de los derechos humanos de la infancia y la adolescencia. Todo ello, por supuesto, sin dejar al margen a los propios NNA (Saracostti *et al.*, 2015). En

este sentido, la propia norma enfatiza que el ejercicio pleno de los derechos de la niñez solo puede lograrse si se incorporan de forma transversal en los procesos de coproducción de conocimiento, es decir, que NNA sean consultados, coinvestigadores o lideren procesos investigativos, en aquellos ámbitos que competen a sus vidas cotidianas como, por ejemplo, en el diseño de las políticas e instituciones que buscan establecerse como garantes de sus derechos (Shier, 2018). Ciertamente, estas herramientas pueden mejorar la acción colectiva y la creación de mecanismos adecuados para que las personas menores de edad defiendan por sí mismas su propio bienestar (Thomson y Gunter, 2007; Reimer *et al.*, 2015).

Es por ende fundamental, para alcanzar el adecuado desarrollo de las previsiones de la LOPIVI, que, en primer término, se incida en el conocimiento del contenido de la norma, así como de todas las novedades que la misma introduce en nuestro ordenamiento jurídico, tanto por los y las profesionales, voluntarios/as de los centros socioeducativos, como por los NNA usuarios de los mismos; para, acto seguido, ser capaces de identificar los siguientes pasos a dar para alcanzar su efectiva aplicación práctica.

Añadir a lo anterior, que la misma LOPIVI prevé, en su artículo 48.2, que quienes trabajen en entidades que realizan habitualmente actividades deportivas, de ocio y tiempo libre con NNA “deberán además recibir formación específica para atender adecuadamente y desarrollar el deporte inclusivo con aquellos NNA que presenten alguna discapacidad”. Ahora bien, de acuerdo con dicha previsión legal no resulta claro a quién impone la norma esa obligación de impartir la mentada formación adicional, ni tampoco el contenido que la misma debe abarcar. Parece, a priori, y siempre a la espera del correspondiente desarrollo reglamentario autonómico, que el grado de intensidad, el contenido y el formato de este tipo de formación específica, al no venir concretado en la norma, dependerá de lo que cada entidad considere más oportuno (Sánchez, 2022a).

No obstante, lo que sí parece extraerse con claridad del redactado de la LOPIVI es que la formación en estas temáticas debe tornarse en un compromiso y una responsabilidad tanto de la entidad de ocio educativo como del personal, ya sea contratado o voluntario, que trabaja o colabora en la misma, y cuando nos referimos al personal lo hacemos pensando en todos aquellos sujetos que tienen algún tipo de relación o contacto con los NNA.

5.2 Ámbito de la prevención

Respecto de la prevención de la violencia en el ámbito del ocio y del tiempo libre educativo se establece la necesidad de contar con protocolos de actuación frente a la violencia que deben ser aplicados en todos los centros que realicen actividades de esta índole, independientemente de su titularidad (artículo 48 LOPIVI). De esta misma suerte, las entidades que realicen actividades de este tipo con NNA de forma habitual están obligadas a designar un delegado o delegada de protección, quien ostentará como funciones principales: escuchar y atender las inquietudes de los NNA; encargarse de la difusión y el cumplimiento de los protocolos; comunicar los casos en los que se haya detectado una situación de violencia; y, por último, fomentar la participación activa de los NNA en todos los aspectos de su formación y desarrollo integral (artículo 49 de la LOPIVI). A esta figura, en concreto, y por considerarla como uno de los elementos esenciales para la efectiva puesta en práctica de las disposiciones de la LOPIVI en el ámbito del ocio socioeducativo, se dedica de manera íntegra el próximo apartado.

De esta suerte, debe formarse a NNA específicamente para mejorar su capacidad de reconocer situaciones de violencia de manera anticipada y facilitarles las herramientas de autoprotección que les ayuden a reaccionar adecuadamente ante ellas. De igual modo, debe aumentarse la disponibilidad de programas orientados a crear conciencia entre los NNA y educarlos sobre su derecho a vivir a salvo de la violencia y sobre dónde buscar asistencia en casos de que la misma

llegue a darse. De igual modo, debe hacérseles partícipes del diseño y aplicación de dichos programas a fin de asegurar que sean pertinentes, útiles y adecuados.

En este contexto, a pesar de las obligaciones asumidas por las Comunidades Autónomas a las que la propia LOPIVI hace mención expresa, todavía se está a la espera de un desarrollo normativo significativo en este sentido, que evite que las proclamas contenidas en el articulado de la LOPIVI acaben convirtiéndose en meras declaraciones de intenciones, o en los calificados como derechos entelequia.³

6. EL DELEGADO O LA DELEGADA DE PROTECCIÓN EN EL ÁMBITO DEL OCIO Y EL TIEMPO LIBRE EDUCATIVO

Una vez detalladas las principales características que informan el contenido general de la LOPIVI, así como presentados los diversos niveles de intervención en el ámbito del ocio y el tiempo libre educativo, nos abocamos, acto seguido, al estudio minucioso de la figura que, en principio, está llamada a desempeñar un rol protagónico en la puesta en práctica de las disposiciones de esta norma en las entidades de ocio y tiempo libre educativo: el delegado o la delegada de protección.

6.1 Designación y desarrollo reglamentario de la institución del delegado o la delegada de protección

Cierto es que la figura del delegado o delegada de protección, prevista para el entorno del ocio y el tiempo libre educativo, y del coordinador o coordinadora de bienestar y protección, propia del ámbito de la educación formal, son tratadas, en no pocas ocasiones, de manera

³ Por ejemplo, sin ir más lejos, la figura del delegado o la delegada de protección debía ser desarrollada por parte de las diferentes Comunidades Autónomas dentro de los seis meses siguientes a la entrada en vigor de la LOPIVI (25 de junio de 2021), circunstancia ésta que denota el evidente retraso acumulado.

equivalente. En este sentido, suele apuntarse que se trata de dos instituciones que vienen a cumplir finalidades muy similares, si bien cada una de ellas en un contexto material muy específico y con ciertas atribuciones particulares. De hecho, la LOPIVI enumera de forma más minuciosa y pormenorizada las funciones asignadas al coordinador o coordinadora de bienestar, mientras que, por el contrario, es más parca en detalles cuando hace lo propio con el delegado o delegada de protección. Tal eventualidad, ha generado una corriente de opinión mayoritaria tendente a considerar que las disposiciones más escuetas de la LOPIVI relativas al delegado o delegada de protección deben – o pueden – ser complementadas con los preceptos que refieren la figura del coordinador o coordinadora de bienestar.

Ahora bien, el artículo 35.2 de la LOPIVI estatuye con meridiana claridad que “las administraciones educativas competentes determinarán los requisitos y funciones que debe desempeñar el coordinador o coordinadora de bienestar y protección. Asimismo, determinarán si estas funciones han de ser desarrolladas por personal ya existente en el centro escolar o por nuevo personal”, y acto seguido, el mismo inciso enumera unas atribuciones mínimas que deben serle, en todo caso, reconocidas.⁴ Así, del redactado de este precepto se extrae, sin ningún género de dudas, que el nombramiento – o creación – de la figura del coordinador o coordinadora de bienestar en los centros educativos está supeditado a la previa regulación autonómica, y que resulta, pues, del todo improbable, y por ende no es exigible, que las escuelas pongan en funcionamiento esta institución sin antes tener claridad acerca de los requisitos y funciones asignadas – por norma

⁴ Asimismo, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) ha dado nueva redacción al artículo 124 de la mentada Ley Orgánica de Educación (LOE) para disponer que serán las consejerías de educación de las Comunidades Autónomas las que regularán los requisitos y las funciones que deben desempeñar el coordinador y la coordinadora de bienestar y protección, que debe designarse en todos los centros educativos independientemente de su titularidad.

autonómica – a la misma. Este es, por ejemplo, el caso de la Consejería de Educación y Empleo de la Junta de Extremadura, órgano que por Instrucción N° 7/2022, de 9 de mayo, determina el proceso de designación de la persona coordinadora de bienestar y protección en los centros educativos, así como la concreción de sus funciones⁵. O también la situación de la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias, instancia que a través de su Dirección General de Ordenación, Innovación y Calidad ha aprobado la Resolución N°. 816/2022, de 30 de junio, por la que se constituye en los centros educativos no universitarios sostenidos con fondos públicos la persona coordinadora para el bienestar y la protección del alumnado.

En cambio, el tenor literal del artículo 48.1 de la LOPIVI expresa, para el caso de los delegados y delegadas de protección, la obligación de las entidades que realizan de “forma habitual” actividades deportivas o de ocio con personas menores de edad de “designar” dicha figura. Es decir, este nombramiento no queda supeditado, como sí vimos que sucedía en los casos del coordinador o coordinadora de bienestar, al desarrollo normativo autonómico de la institución. De hecho, la LOPIVI ni tan siquiera encomienda expresamente a las Comunidades Autónomas su regulación⁶; cuestión distinta, por ejemplo, a lo que ocurre con la materialización de los protocolos de actuación en este mismo contexto material, con respecto a los cuales, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 47 de la LOPIVI, deben ser “las administraciones públicas, en el ámbito de sus competencias” las encargadas de redactarlos, recayendo, de este modo, únicamente

⁵ Secretaría General de Educación de la Consejería de Educación y Empleo de la Junta de Extremadura, Instrucción N° 7/2022, de 9 de mayo, por la que se determina el proceso de designación de la persona coordinadora de bienestar y protección de los centros educativos, así como la concreción de funciones.

⁶ Lo anterior trae como consecuencia que, en virtud de la Disposición Final Vigésima Quinta de la LOPIVI, esta obligación de designar los delegados o delegadas de protección contenida en el artículo 48.1.c) resultaría exigible desde el 25 de diciembre de 2021.

sobre las entidades deportivas o sociales la obligación de aplicarlos e implantar un sistema de monitorización (art. 48.1, apartados a y b de la LOPIVI).

Ahora bien, otra posible interpretación a lo apuntado, y que supere la literalidad del artículo 48.1 de la LOPIVI, es la de entender que a pesar de que la norma no vincule literalmente el nombramiento del delegado o delegada de protección con el necesario desarrollo autonómico de la figura, en realidad, del propio espíritu – interpretación teleológica – que informa el redactado de la LOPIVI, así como del hecho de que una de las principales funciones atribuidas al delegado o delegada de protección es la de difundir y cumplir los protocolos que las Comunidades Autónomas, estos sí, hayan adoptado, puede extraerse que la creación de la figura sí queda supeditada al previo desarrollo normativo por parte de las administraciones públicas autonómicas.

En todo caso debe tenerse en cuenta que la LOPIVI no fija un régimen sancionador por el incumplimiento de las obligaciones que la misma norma impone, lo que en la práctica se traduce en la imposibilidad de poder sancionar a una entidad que no haya designado, en tiempo y forma, un delegado o delegada de protección.

En otro orden de cosas, y pensando ahora en la designación de la persona llamada a ejercer estas funciones, y debido a que del espíritu dimanante de la LOPIVI puede extraerse que todo el trabajo del delegado o la delegada de protección debe estar informado por las opiniones de los NNA, nos parece que sería altamente recomendable que durante el proceso de su designación se diera la opción a los NNA de la entidad de pronunciarse al respecto, obligando de este modo a las personas responsables de tomar la decisión a tener presente, ya desde un momento inicial, sus particulares puntos de vista (Ravetllat, 2017).

6.2 Principios de actuación del delegado o delegada de protección

Los principios en los que debe enmarcarse toda actuación llevada a cabo por un delegado o delegada de protección son los enumerados a continuación:

1. El interés superior del NNA. Este principio se erige como la consideración principal y la guía en la toma de todas sus decisiones.
2. Corresponsabilidad. Recae sobre toda la sociedad la obligación de apoyar activamente la protección de la infancia y la adolescencia frente a las situaciones de violencia. El trabajo en red con autoridades y agentes sociales se torna esencial para generar un verdadero entorno protector. En otras palabras, para que los centros de ocio educativo se transformen en verdaderos entornos protectores y saludables es imprescindible un compromiso colectivo entre la administración, los y las profesionales, las personas voluntarias, los NNA y la comunidad en general. En suma, implica una acción colectiva y colaborativa (Díez-Gutiérrez y Muñoz-Cortijo).
3. El deber general de protección a los NNA con independencia de los entornos en los que estos se encuentren, sean físicos o virtuales. En este sentido, es fundamental generar una cultura proactiva de la defensa de la infancia y la adolescencia frente a la violencia.
4. La no discriminación. Todos los NNA cuentan con los mismos derechos de protección frente a las situaciones de violencia. Hay que prevenir la discriminación y evitar cualquier tipo de estigmatización.
5. Autonomía progresiva. Los NNA tienen derecho a participar de manera activa en los procesos y en la toma de decisiones que afecten a todo su devenir diario.

6. Parentalidad positiva. Debe promoverse la parentalidad positiva y fomentar siempre que sea posible la colaboración estrecha con las familias y/o personas bajo cuyo cuidado se encuentre el NNA (Villena, 2022).
7. Garantizar la confidencialidad y la protección de los datos personales de los NNA y sus familias. De este modo, el intercambio de información debe ser proporcional a la necesidad y al nivel de riesgo y estar orientado a que otros agentes realicen su trabajo de manera efectiva e informada. En otras palabras, el flujo de información debe responder a los principios de pertinencia, precisión, oportunidad, seguridad y registro.
8. Reconocer el ámbito del ocio y tiempo libre educativo como un espacio de socialización y crecimiento de la personalidad integral del NNA.
9. Informar sobre las políticas de protección a la infancia de manera honesta, transparente y accesible a todas las personas, incluidos los NNA.

6.3 Perfil del delegado o delegada de protección

La importancia del vínculo y el conocimiento que el delegado o delegada de protección debe tener con su entorno aconsejan que, en su elección, se tome en consideración su pertenencia al equipo profesional – caso de existir - del centro de ocio educativo y que su antigüedad en el centro sea al menos de dos años. Por tanto, para la designación del delegado o delegada de protección se estima como necesaria una aproximación multidisciplinar a la figura centrada en la experiencia en la intervención social con NNA.

Efectivamente, el ámbito del tiempo libre educativo cuenta con unos factores de riesgo específicos que es esencial conocer para llevar a cabo una buena política institucional de prevención. Lo anterior, unido, además, a la circunstancia que cada centro en particular puede presentar unos riesgos y vulnerabilidades propias, hacen que la

persona (o personas) designada para asumir estas funciones deba manejarse a la perfección en el contexto específico de su entidad (FAPMI-ECPAT, 2022).

Además de ese saber hacer y experiencia al que hacíamos referencia en párrafos anteriores, se considera que la persona designada al efecto debe acreditar también una formación superior en titulaciones relacionadas con la intervención con NNA (trabajo social, educación social, derecho, psicología, pedagogía, enfermería, medicina, por citar solo algunas). De igual modo, debe demostrar una formación específica en cuestiones vinculadas con la violencia contra la infancia, además de poseer ciertos conocimientos teórico-prácticos acerca de la LOPIVI y la normativa autonómica aplicable en materia de protección a la infancia y la adolescencia.

En cuanto a las habilidades personales que se espera reúna el delegado o la delegada de protección cabe resaltar las citadas acto seguido: destrezas comunicativas y de trato con NNA; competencias de entrevista, acompañamiento, gestión pacífica de conflictos y de intervención con voluntarios/as, profesionales y familias; capacidad de coordinación y comunicación con otras entidades; cualidades formativas y comunicativas; y, por encima de todo, demostrar un ferviente compromiso en favor de los derechos de los NNA en el ámbito del tiempo libre educativo.

Finalmente, también hay que tomar en consideración que para que el delegado o la delegada de protección esté en disposición de desarrollar sus funciones de manera eficaz debiera disponer, como mínimo, de media jornada liberada para asumir con garantías el trascendental rol que le ha sido asignado. En caso contrario, su nombramiento corre el riesgo de no responder a las expectativas depositadas sobre el mismo, lo que puede llegar a traducirse en que el diseño de entornos seguros en la entidad a la que pertenece, así como la diligencia para actuar en casos de violencia, más allá de lo nominal, brillen por su ausencia.

6.4 Dependencia jerárquica

De la misma forma que el coordinador o la coordinadora de bienestar y protección, de conformidad con lo establecido en el artículo 35.1 de la LOPIVI, actúa por delegación y bajo la supervisión de la dirección del centro educativo, una previsión similar a la indicada, en cambio, no se encuentra en el artículo 48.1.c) de la LOPIVI, cuando se hace referencia a la figura del delegado o la delegada de protección. Dicha dependencia jerárquica tiene sus pros y contras. Como aspecto favorable podría destacarse la estrecha colaboración basada en la confianza que puede llegar a generarse entre el equipo directivo y el delegado o delegada de protección, lo que supone establecer una rendición de cuentas estable por parte de este último, a la vez que un sólido apoyo a su función por el equipo de dirección. Sin embargo, al debe quedar la verdadera independencia y autonomía con la que pueda contar el o la profesional que asuma estas funciones.

6.5 Funciones del delegado o delegada de protección

La LOPIVI no es particularmente explícita a este respecto. Efectivamente, la norma se limita a establecer la obligación de las entidades que realicen de “forma habitual” actividades deportivas o de ocio con NNA de designar la figura del delegado o delegada de protección, pero guarda silencio con respecto al perfil profesional, dependencia jerárquica, y funciones específicas atribuidas a la figura.

Una de las posibles explicaciones a tan exigua regulación legal podría encontrarse en las cuestiones competenciales existentes entre el Estado y las Comunidades Autónomas. No en vano, este fue uno de los puntos más controvertidos durante el procedimiento de elaboración de la LOPIVI. De hecho, y a pesar de la práctica unanimidad existente entre los grupos parlamentarios en cuanto al fondo del asunto, la disputa competencial no logró ser resuelta a nivel político

hasta el último momento⁷.

En virtud de ello, cuanto más detalladas y específicas resulten ser las disposiciones contenidas en la LOPIVI, más fácilmente pueden llegar a considerarse como “regulación sustantiva” sobre la materia, cuestión que, en principio, corresponde a las Comunidades Autónomas, en vez de “condiciones básicas de protección llamadas a garantizar la igualdad de todo NNA en el ejercicio de sus derechos”, que estas sí pertenecen en exclusiva al Estado (artículo 149.1.1 Constitución española). Así, de haberse incorporado obligaciones muy concretas en el ámbito del deporte, ocio y tiempo libre educativo, sin la consiguiente dotación presupuestaria, podría haberse considerado – y de hecho parte de la doctrina así lo estima – como una invasión de las competencias autonómicas (Sánchez, 2020b).

Apuntado lo anterior, procedemos acto seguido a comentar las funciones mínimas asignadas al delegado o delegada de protección por parte del articulado de la LOPIVI (artículo 48.1) y a plantear algunos otros cometidos que entendemos que también debieran serle asignados.

6.5.1 Funciones mínimas establecidas por la LOPIVI

Ante los interrogantes legales planteados, y en ausencia de normas autonómicas que nos ofrezcan mayor claridad sobre el asunto, las entidades de ocio y tiempo libre educativo parecen gozar de un amplísimo margen de discrecionalidad para poder tomar sus propias decisiones. Ahora bien, siendo cierto lo anterior, no podemos obviar

⁷ La misma mañana en que debía procederse a la votación en el Pleno del Senado del proyecto de LOPIVI se presentaron dos enmiendas transaccionales que modificaron las definitivas Disposiciones finales decimoctava y decimonovena de la LOPIVI. Las mismas pueden ser revisadas de manera íntegra en: <https://www.senado.es/web/expedientdocblobServlet?legis=14&id=99363> (última consulta: 15/07/2022) y en: <https://www.senado.es/web/expedientdocblobServlet?legis=14&id=99364> (última consulta: 15/07/2022).

que el apartado c) del artículo 48.1 de la LOPIVI sí establece algunos quehaceres mínimos que el delegado o delegada de protección debe cumplir.

En primer término, el delegado o delegada de protección debe encarnar una figura a la que los NNA puedan acudir para expresar sus inquietudes. Es decir, alguien cercano, que genere confianza, con cierta experiencia en la cultura organizacional de la entidad de la que forma parte y absolutamente accesible a los NNA y sus familias. No en vano, el delegado o delegada está llamado a liderar el cambio de mentalidad exigido por la LOPIVI, en el sentido de propiciar la generación de espacios seguros o protectores – libres de violencia – en las entidades dedicadas al ocio o tiempo libre educativo. El foco de atención ya no debe situarse en “lo que sucede en el centro de ocio educativo”, sino que por el contrario ha de instalarse en lo que “acontece a los NNA de ese centro de ocio educativo” (Belmonte y Olaguibel, 2021). Todo ello sin denostar que el verdadero logro y mantenimiento de entornos seguros y saludables es responsabilidad de todos y todas, siendo necesaria e imprescindible la implicación real de los diferentes colectivos vinculados con la entidad (Díaz-Vicario y Gairín, 2014).

En síntesis, un entorno seguro para prevenir la violencia, que por definición debe ser inclusivo, multicultural y no sexista, no debe centrarse únicamente en el entorno físico, sino que también debe incluir a las personas que están relacionadas directa o indirectamente, y, por supuesto, a los propios NNA. De esta suerte, todos los agentes implicados de alguna u otra forma en las actividades deportivas o de ocio educativo son fundamentales para construir un entorno o una experiencia segura para las personas menores de edad. Por ende, es absolutamente fundamental conocer y respetar los límites que establecen los propios NNA, y para lograr este objetivo se torna esencial escucharlos y dotarlos de los espacios necesarios para hacerlo posible (García, 2022). Es ahí donde la entidad, y al frente de ella el delegado o delegada de protección, debe promover la generación de espacios de confianza, el trato desde la empatía y la escucha activa a los NNA, para que estos se sientan lo suficientemente libres y seguros de compartir

cualquier tipo de vivencias, incluidas las de violencia, se hayan producido estas tanto dentro como fuera del recinto o las dependencias propias de la entidad de tiempo libre educativo. El simple hecho de que un NNA perciba esa tranquilidad, esa certeza de poder expresar una situación de violencia, de por sí ya significa que nos encontramos ante un entorno protector para ese sujeto (FAPMI-ECPAT, 2022).

En segundo lugar, el delegado o delegada debe encargarse de la difusión y el cumplimiento de los protocolos adoptados por las administraciones autonómicas. Es decir, asume la responsabilidad de coordinar todas las actividades, ya sean de carácter formativo, divulgativo o evaluativo que guarden relación directa con la puesta en funcionamiento, a la par que generar el conocimiento, del o de los protocolos que deben conducir a la entidad a generar un entorno seguro para los NNA. Ello exige que la persona o personas que asuman dicho rol ostenten cierta capacidad para producir y desarrollar materiales, iniciativas y dinámicas que acerquen a profesionales, colaboradores, directivos y muy especialmente a NNA vinculados con esa entidad, al nuevo enfoque que, de la violencia, más desde lo promocional y preventivo, trata de instalar la LOPIVI en el ámbito del ocio y el tiempo libre educativo. Asimismo, también le corresponde al delegado o delegada de protección la tarea de liderar la adaptación de los lineamientos generales contenidos en los protocolos generados por las administraciones autonómicas a la realidad, particularidades e idiosincrasia propia de la entidad en la que desarrolle sus funciones. Parece evidente que nada tiene que ver la puesta en acción de esos protocolos en una gran entidad de ocio educativo con implantación territorial amplia, que hacer lo propio con respecto a una pequeña institución social de barrio cuyo personal está configurado únicamente por voluntarios y voluntarias.

En tercera instancia, el delegado o delegada de protección es el encargado de iniciar las comunicaciones pertinentes en los casos en los que se haya detectado una situación de violencia sobre la infancia o la adolescencia. Así, sin perjuicio de que las Administraciones Públicas deban desarrollar mecanismos específicos de comunicación

de sospecha de una situación de violencia (artículo 16.4 de la LOPIVI), también existe un deber de comunicación general y un deber cualificado, que en este último caso parece evidente que recae sobre el delegado o la delegada, como persona que tiene encomendada la asistencia de protección a NNA por razón de su cargo, profesión o actividad. Este deber de comunicación cualificado al que hacemos referencia significa trasladar información sobre el supuesto caso de riesgo o maltrato infantil o adolescente a las instituciones adecuadas, sin perjuicio de prestar al NNA la atención inmediata que amerite. Ahora bien, esa función no debe confundirse con la obligación o la responsabilidad de recabar información o investigar para esclarecer los hechos (Belmonte y Olaguibel, 2021). Así, es necesario que la persona o personas a quienes se les asigne este rol entiendan perfectamente el funcionamiento del o de los protocolos de intervención y derivación frente a situaciones de violencia, conozcan a las autoridades ante las cuales deben dirigirse, así como los canales de denuncia existentes para ello.

En cuarto y último lugar, el delegado o delegada de protección debe intervenir y mediar en los conflictos aportando soluciones pacíficas y educativas. De esta misma suerte, debe velar para que de manera paulatina se vayan asentando las bases para que los propios NNA aprendan a gestionar de forma pacífica las controversias y a dialogar. No en vano el tiempo libre educativo se caracteriza por representar un contexto formativo privilegiado para alcanzar tales fines.

6.5.2 Otras posibles funciones del delegado o delegada de protección

Arribados a este punto, y más allá de esas mínimas funciones atribuidas al delegado o delegada de protección por la LOPIVI, entendemos que dicha figura también debiera estar involucrada en otras tareas. Destacamos, sin ánimo de exhaustividad, las que consideramos como especialmente relevantes en el devenir diario de una entidad de tiempo libre educativo.

De este modo, debiera corresponder al delegado o delegada de protección la redacción, compromiso y actualización de los códigos de conducta, así como el diseño, validación y evaluación de la puesta en marcha de mapas de riesgo y planes de protección de las distintas actividades que se lleven a cabo en la entidad.

Con respecto a los primeros, si bien es cierto que en el momento de elaborarlos hay algunos comportamientos que son claramente identificados como de bien tratantes, mientras que otras conductas, en cambio, siempre aparecen catalogadas como de violentas, entre ambos extremos surgen ciertas zonas grises o intermedias. Precisamente por ello, durante el iter de confección de un código de conducta, la entidad debe reflexionar, y en ello debe jugar un rol sustancial el delegado o delegada de protección, no solo sobre los comportamientos a evitar y prevenir, sino también sobre aquellas maneras de hacer – o no hacer – que se quieren minimizar y corregir, así como sobre el tipo de relación que se aspira a modelar y promover entre sus profesionales y voluntarios/as y los NNA. En resumen, el código de conducta debe reflejar también aquellos comportamientos que, sin ser constitutivos de violencia en sí mismos considerados, son formas de proceder que la entidad pretende aminorar y, por ende, serán tomadas en consideración para ser corregidas, mejoradas y formar a los equipos (Gómez *et al.*, 2022).

En cuanto a los segundos, el delegado o delegada de protección también debe participar activamente en la revisión y aprobación de todos y cada uno de los mapas de riesgo que sean elaborados en la entidad donde desarrolla sus tareas. Este instrumento se caracteriza por ser una herramienta de carácter flexible cuya finalidad es la de identificar los riesgos de violencia y trato inadecuado que puedan suscitarse en el devenir de las diversas actividades organizadas desde la institución, a la par que contiene un plan de protección para actuar de manera adecuada. Asimismo, también suelen incorporarse en el mapa de riesgos las situaciones que, sin responder específicamente a una conceptualización tradicional de violencia, sí pueden ser consideradas como malas praxis o conductas a reducir o evitar.

Con ello, el proceso de elaboración de un mapa de riesgos parte con un trabajo minucioso asumido por el coordinador o coordinadora responsable de la actividad – por ejemplo, una acampada de verano, una salida a la playa, o un servicio de comedor –. En esta fase del procedimiento deben quedar perfectamente establecidas las áreas de la actividad en que se van a evaluar los posibles riesgos – relaciones entre iguales, aseo, comida, pernocta, dinámicas grupales, imagen, accidentes y emergencias, por citar algunas –; también deben describirse los diferentes riesgos que pretenden ser evitados o reducidos; así como los criterios para evaluarlos y clasificarlos – atendiendo a su impacto o gravedad; su frecuencia o posibilidad –; finalmente, deben describirse con claridad las medidas acordadas para hacerles frente e incorporar los indicadores de evaluación que permitan medir el nivel de impacto de las decisiones adoptadas (Gómez *et al.*, 2022).

Pues bien, para llevar a cabo esta tarea de la forma más adecuada posible, el coordinador o coordinadora responsable de la actividad debe informar y consultar a todas las personas adultas – profesionales o voluntarios/as – implicadas. Así como asegurarse que el mapa de riesgos es conocido y accesible para todos los NNA participantes y sus familiares. En este extremo, de nuevo, una figura clave para asegurar que este proceder es respetado, que el mapa de riesgos responde al código de conducta de la entidad, que existe la debida coherencia entre los diferentes instrumentos adoptados para alcanzar un entorno seguro y que toda esa información es socializada tanto *ad intra* como *ad extra* de la institución, es precisamente el delegado o delegada de protección.

Otra labor trascendental a ser asumida por el delegado o delegada de protección es la relativa a la detección y derivación de las situaciones de violencia que afectan a un NNA. Ciertamente, si un adulto perteneciente a la entidad detecta una situación de violencia sobre un NNA se debe poner en contacto con el delegado o delegada de protección y trasladarle la información de la que dispone lo antes posible, para que éste decida, acto seguido, los pasos a dar. Lo anterior se condice a la perfección con los tres procesos que deben ser

puestos inmediatamente en marcha de forma interrelacionada cuando un profesional o un voluntario/a detecta una situación de violencia que afecta a un NNA: proteger, comunicar y registrar.

Corresponde, pues, al delegado o delegada de protección tomar la decisión de iniciar el protocolo de actuación frente a situaciones de violencia o alargar la fase de detección. Caso de encontrarnos ante este último supuesto, debe ser este profesional quien se encargue de marcar las directrices acerca de cómo proseguir: qué observar, cómo hacerlo y durante cuánto tiempo más.

El delegado o delegada de protección debe coordinar la intervención con los familiares del NNA (si la violencia no procede el ámbito intrafamiliar) y con los responsables de otros entornos de relación (escuela, salud, servicios sociales, otras entidades de ocio y tiempo libre educativo). Este trabajo en red adquiere particular relevancia para aquellos casos en los que la situación de violencia haya sido detectada fuera de la institución.

Por último, y más allá de lo establecido por la normativa vigente, el delegado o la delegada de protección también debiera estar involucrado en las tareas de formación de los NNA en autoprotección y el diseño de actividades para alcanzar este fin. El diseño de protocolos de selección de profesionales y voluntarios/as. La capacitación inicial y continua de los trabajadores y los/as voluntarios/as de la entidad. El seguimiento de la formación y el acompañamiento a las familias, especialmente en casos donde haya mayor situación de vulnerabilidad. Las acciones y campañas comunicacionales de la entidad para sensibilizar tanto *ad intra* como *ad extra* sobre la violencia que recae sobre NNA. La evaluación de la adecuación de los espacios. Y, finalmente, el conocimiento y ayuda en la aplicación de los reglamentos.

BIBLIOGRAFÍA

- ARGUILER, C., ECHEVERRÍA, J., GÓMEZ, M., LÓPEZ, D., ALBERT, N., BONNY, C., SANTANA, C., VILLAR, S., COLUNGA, H.; LLOSA, J., BURILLO, E., BELARTE, A., MORENO, N., MARTÍNEZ, N. y LANGREO, R. (2022). *Infancia y violencia. Estudio participativo de la situación en España y construcción de propuestas para mejorar la atención a la infancia y adolescencia*. UNICEF España.
- BELMONTE CASTELL, O. y OLAGUIBEL ECHEVERRÍA-TORRES, A. (2021). *Protección de la infancia desde el entorno escolar. El coordinador/a de bienestar y protección. Recomendaciones para la aplicación de la LOPIVI en los centros educativos*. Madrid: Unicef España.
- BELLO, A., MARTÍNEZ MUÑOZ, M. y RODRÍGUEZ PASCUAL, I. (2019). *Érase una voz... Si no nos creen, no nos ven*. Barcelona: Educo.
- CABRERA MARTÍN, M. (2022). "Per fi una llei pel bon tracte de la infància", *Revista Estris*, (245), 7.
- COMITÉ DE LOS DERECHOS DEL NIÑO (2018). *Observaciones finales sobre los informes periódicos quinto y sexto combinados de España, de 5 de marzo de 2018*. Documento CRC/C/ESP/CO/5-6.
- COMITÉ DE LOS DERECHOS DEL NIÑO (2011). *Observaciones general núm. 13, relativa al derecho del niño a no ser objeto de ninguna forma de violencia, de 18 de abril de 2011*. Documento CRC/C/GC/13.
- DIDANIA (2022). *Delegado o delegada de protección. Educando en prevención*. Federación de Entidades Cristianas de Tiempo Libre. Disponible en; <http://didania.org/wp-content/uploads/2022/06/DELEGADO-DE-PROTECCION-1.pdf> (Último acceso: 15 de agosto 2022).
- DÍEZ GUTIÉRREZ, E. J. y MUÑIZ-CORTIJO, L. M. (2022). "Educación social en el ámbito escolar y la Ley Rhodes", *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(1), 21-39. <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.1.002>

- DÍAZ-VICARIO, A. y GAIRÍN SALLÁN, J. (2014). "Entornos escolares seguros y saludables. Algunas prácticas en centros educativos de Catalunya", *Revista Iberoamericana de Educación*, (66), 189-206. <https://doi.org/10.35362/rie660387>
- FAPMI-ECPAT ESPAÑA (2022). *I Foro de prevención de la violencia contra las personas menores de edad en el ámbito deportivo. Buenas prácticas desde el enfoque de los derechos de la infancia*. Madrid: FAPMI-ECPAT España.
- GARCÍA HEREDIA, S. (2022). "Cap a una cultura del bon tracte. Com construïm entorns segurs?", *Revista Estris*, (245), 3.
- GÓMEZ BENGOCHEA, B., ADROHER BIOSCA, S., BERÁSTEGUI PEDRO-VIEJO, A. y HALTY BARRUTIETA, A. (2022). *Guía de entorno seguro en contextos de educación no formal*. Madrid: Cátedra de los Derechos del Niño de la Universidad de Comillas.
- GONZÁLEZ ALFONSO, E. (2022). "Qué entenem per bon tracte", *Revista Estris*, (245), 2.
- KEEPING CHILDREN SAFE (2020). *Los estándares internacionales de protección infantil organizacional*. Madrid: Keeping Children Safe.
- MARTINEZ, C. y ESCORIAL, A. (2021). *Guía sobre la Ley Orgánica de Protección Integral a la Infancia y la Adolescencia frente a la violencia*. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia de España.
- MARZO, M., MORATA, T., PALASÍ, E., LÓPEZ, P. y FERNÁNDEZ, F. (2021). El trabajo en red como estrategia de inclusión. Análisis de una experiencia. N. Beloki; I. Alonso; I. Kerexeta (coord.). *Redes para la inclusión social y educativa* (pp. 470-491). Editorial Graó.
- MINISTERIO DE DERECHOS SOCIALES Y AGENDA 2030 (2021). *Boletín de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia. Boletín núm. 23. Datos 2020*. Madrid: Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030.

- MONTERRAT, C., GARCÍA-MOLSOSA, M., PLANAS-LLADÓ, A. y SOLER-MASO, P. (2022). "Children's understanding of gender-based violence at home: The role school can play in child disclosure", *Children and Youth Services Reviews*, 136, 106431, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2022.106431>
- MORATA, T., LÓPEZ, P., MARZO, T. y PALASÍ, E. (2021). "The influence of leisure-based community activities on neighbourhood support and the social cohesion of communities in Spain". *International Social Work*. <https://doi.org/10.1177/00208728211021144>
- NOBLE-CARR, D., MOORE, T. y MACARTHUR, M. (2020). "Children's experiences and needs in relation to domestic and family violence; findings from a meta-synthesis", *Child & Family Social Work*, 25(1), 182-219. <https://doi.org/10.1111/cfs.12645>
- NOVELLA, A., LLENA, A., NOGUERA, E., GÓMEZ, M., MORATA, T., TRILLA, J., AGURD, I. y CIFRE, J. (2015). *Participación infantil y construcción de ciudadanía*. Barcelona. Editorial Graó.
- PÉREZ VALLEJO, A.M. (2021). *Prevención y protección integral frente a la violencia infantil. Un enfoque desde los derechos de niños, niñas y adolescentes*. Valencia. Tirant Lo Blanch.
- RAVETLLAT BALLESTÉ, I. (2017). "El defensor de los derechos de la niñez en Chile: hacia un verdadero garante de su interés superior", *Estudios Constitucionales*, 15(1), 255-306. <https://doi.org/10.4067/S0718-52002017000100009>
- RAVETLLAT BALLESTÉ, I. (2015). *Aproximación histórica a la construcción sociojurídica de la categoría infancia*. Valencia. Editorial Universitat Politècnica de València. <https://doi.org/10.4995/IA.2015.617101>

- RODRÍGUEZ PASCUAL, I. y BLANCO MIGUEL, P. (2020). "La violencia, ¿es una realidad persistente de la adolescencia del siglo XXI?", *Universitas Revista de Ciencias Sociales y Humana de la Universidad Politécnica Salesiana*, (32), 121-138. <https://doi.org/10.17163/uni.n32.2020.06>
- SALAZAR, C., ARELLANO, A. y PEÑA, C. (2016). "Programas de ocio activo e infraestructura de esparcimiento (como elementos protectores) en los estudios sobre violencia escolar", *Revista Mad*, (34), 179-195. <https://doi.org/10.5354/0718-0527.2016.40620>
- SÁNCHEZ BARROSO, B. (2022a). *Informe sobre las obligaciones de las entidades deportivas y de ocio en la Ley Orgánica 8/2021 y la figura del delegado o delegada de protección*. Madrid: Cátedra Santander de los Derechos del Niño.
- SÁNCHEZ BARROSO, B. (2022b). "La protección a la infancia y la adolescencia desde un punto de vista competencial: evolución y límites tras la Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio", *Revista de Derecho Político*, (114), 149-176. <https://doi.org/10.5944/rdp.114.2022.34145>
- SÁNCHEZ-MORAGO HERNÁNZ, S. y BECERRIL RUÍZ, D. (2019). "Los menores víctimas de violencia familiar no física: tres visiones complementarias", *Cuadernos de Trabajo Social*, 32(2), 419-430. <https://doi.org/10.5209/cuts.58517>
- SARACOSTTI, M. y CASTILLO, P. (2021). Creación de un Hub de investigadores niños, niñas y jóvenes junto a investigadores consolidados para la generación de conocimiento relevante para la política pública. En *Red de Universidades por la Infancia* (ed.). *Agenda niñez y adolescencia 2022-2026. Propuestas para una política pública integral*. (pp. 205-210). Santiago de Chile: Ed. Universidad Autónoma de Chile.

- SARACOSTTI, M., GRAU, O., CARO, P., KINKEAD, A. y VATTER, N. (2015). "El derecho de participación en la niñez: debates, desafíos y alcances para la investigación social y su incidencia en la política pública". *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, (62), 211-244.
- SHIER, H. (2018). "Towards a new improved pedagogy of children's rights and responsibilities". *International Journal of Children's Rights*, 26(4), 761-780. <https://doi.org/10.1163/15718182-02604003>
- THOMSON, P. y GUNTER, H. (2007). "The methodology of students-as-researchers: valuing and using experience and expertise to develop methods". *Discourse Studies in the Cultural Politics of Education*, 28(3), 327-342. <https://doi.org/10.1080/01596300701458863>
- UNICEF (2017). Una situación habitual. Violencia en las vidas de los niños y los adolescentes. New York: Unicef.
- UNICEF (2021). *Bases para el Plan de Acción de la Garantía Infantil Europea en España*. Madrid: Unicef.
- UNICEF (2021). *Ley de Protección Integral a la Infancia y la Adolescencia frente a la violencia. Guía para familias*. Madrid: Unicef.
- VILLENA LLOP, P. (2022). "Análisis de la Ley Orgánica de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia en España: los derechos de los menores implicados en procedimientos judiciales en materia de familia", *Revista sobre la Infancia y la Adolescencia (REINAD)*, (22), 84-97. <https://doi.org/10.4995/reinad.2022.15824>

NORMATIVA REFERENCIADA

Recomendación (UE) 2021/1004 del Consejo de la Unión Europea de 14 de junio de 2021 por la que se establece una Garantía Infantil Europea. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=DOUE-L-2021-80844> (Consultado: 05 de noviembre de 2021).

ISBN: 978-84-1396-082-1



ESTUDIOS SOBRE LA LEY ORGÁNICA DE PROTECCIÓN INTEGRAL A LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA FRENTE A LA VIOLENCIA

ISAAC RAVETLLAT BALLESTÉ, VICENTE CABEDO MALLOL (eds.)

colección **Infancia y Adolescencia**

El día 05 de junio de 2021 fue publicada en el Boletín Oficial del Estado la Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia (LOPIVI). Este texto legal trata de superar la forma como el concepto de violencia se ha venido históricamente concibiendo en España. Así, la LOPIVI no se conforma tan solo con habilitar un marco legal llamado a eliminar toda manifestación de violencia, sino que, por el contrario, también pretende sentar las bases de un enfoque más centrado en el principio del buen trato hacia niños, niñas y adolescentes, que garantice su desarrollo holístico atendiendo siempre a su interés superior y todo ello, por supuesto, contando siempre con su participación. De esta suerte, la presente obra colectiva profundiza en el conocimiento del contenido de la LOPIVI, y lo hace aproximando al lector, siempre desde un enfoque interdisciplinar, a la nueva filosofía emanada del citado texto legal, que no es otro que el lograr que los diferentes ámbitos de socialización propios de las personas menores de edad (familia, escuela, deporte, ocio educativo, salud, y servicios sociales, entre otros) se transformen en espacios seguros y protectores.

