



unicef

para cada infancia

VER PARA PROTEGER

Claves para comprender la violencia contra niños, niñas y adolescentes y para desarrollar medidas de protección eficaces

POR: F. JAVIER ROMEO BIEDMAY PEPA HORNO GOICOECHEA

Edita:
UNICEF España
Dirección de sensibilización y políticas de
infancia Área de incidencia política y estudios
C/ Mauricio Legendre, 36 28046 Madrid
Tel. 913 789 555
www.unicef.es

Coordinación: Almudena Olaguíbel.
Con la colaboración de Patricia Landínez y
Cecilia Delaney.

Autoría: F. Javier Romeo Biedma y
Pepa Horro Goicoechea (Espirales Consultoría
de Infancia).

Diseño y maquetación:
Rex Media SL

Depósito legal: M-10796-2022

Diciembre de 2021

Derechos de autor sobre todos los contenidos
de este documento. Permitida su reproducción
total o parcial siempre que se cite su
procedencia.

Las opiniones contenidas en esta publicación
no reflejan necesariamente las opiniones de
UNICEF España.



VER PARA PROTEGER

Claves para comprender la violencia contra niños, niñas y adolescentes y para desarrollar medidas de protección eficaces

POR: F. JAVIER ROMEO BIEDMAY PEPA HORNO GOICOECHEA

PRESENTACIÓN. Pág. 6

INTRODUCCIÓN. Pág. 8

1 ¿CÓMO IDENTIFICAR LA VIOLENCIA? CONCEPTOS OPERATIVOS Pág. 9

1.1 LOS COMPONENTES DE LA VIOLENCIA. Pág. 11

- 1.1.1 El daño. Pág. 11
- 1.1.2 El abuso (mal uso) del poder. Pág. 11
- 1.1.3 El modo. Pág. 14
- 1.1.4 La vulneración de derechos. Pág. 15

1.2 ALGUNAS PRECISIONES SOBRE LA VIOLENCIA. Pág. 17

- 1.2.1 La violencia se produce en un continuo, desde lo sutil hasta el maltrato. Pág. 17
- 1.2.2 La relación entre el afecto y la violencia. Pág. 18

1.3 ACTIVIDADES. Pág. 20

2 HACIA UNA TIPOLOGÍA DE LA VIOLENCIA Pág. 23

2.1 TIPOLOGÍA BÁSICA DE LA VIOLENCIA. Pág. 24

- 2.1.1 Violencia física. Pág. 24
- 2.1.2 Violencia psicológica. Pág. 25
- 2.1.3 Violencia sexual. Pág. 27
- 2.1.4 Negligencia: la violencia por omisión. Pág. 31

2.2 ALGUNAS FORMAS ESPECÍFICAS DE VIOLENCIA INTERPERSONAL. Pág. 34

- 2.2.1 Acoso entre pares (*bullying*). Pág. 34
- 2.2.2 Acoso a través de las tecnologías de la información y comunicación (incluido el *ciberbullying*). Pág. 35
- 2.2.3 Violencia de género Pág. 36

2.3 LA VIOLENCIA MÁS ALLÁ DE LO INTERPERSONAL. Pág. 38

- 2.3.1 Violencia institucional. Pág. 38
- 2.3.2 Prácticas tradicionales nocivas. Pág. 39
- 2.3.3 Violencia estructural. Pág. 40

2.4 ACTIVIDADES. Pág. 41

3 ¿POR QUÉ NO VEMOS LA VIOLENCIA? FALSAS CREENCIAS QUE IMPIDEN IDENTIFICAR LA VIOLENCIA Pág. 43

3.1 LOS CRISTALES CON LOS QUE MIRAMOS: SESGOS Y CONDICIONANTES. Pág. 44

3.2 DESMONTANDO ALGUNAS CREENCIAS FALSAS. Pág. 44

- 3.2.1 La violencia es más que la violencia física. Pág. 44
- 3.2.2 La víctima no es culpable de la violencia que sufre. Pág. 45
- 3.2.3 La violencia educa, pero no en los valores deseables. Pág. 45
- 3.2.4 La sexualidad existe desde la primera infancia. Pág. 46
- 3.2.5 Las consecuencias emocionales de la violencia pueden tardar en manifestarse. Pág. 47
- 3.2.6 Nuestra sociedad normaliza y legitima la violencia. Pág. 47
- 3.2.7 Cuando se desdibujan los límites de la intimidad se pierde protección frente a la violencia. Pág. 48

3.3 CULTIVAR LA CONSCIENCIA PARA PODER VER LA VIOLENCIA. Pág. 49

3.4 ACTIVIDADES. Pág. 49

4 EL DAÑO QUE PERMANECE: LAS CONSECUENCIAS DE LA VIOLENCIA, INCLUIDOS EL TRAUMA Y LA DISOCIAZIÓN Pág. 51

4.1 VARIABLES QUE INFUyen EN EL DAÑO CAUSADO POR LA VIOLENCIA. Pág. 52

4.2 CONSECUENCIAS GENERALES DE LA VIOLENCIA. Pág. 54

- 4.2.1 Consecuencias físicas. Pág. 55
- 4.2.2 Consecuencias psicosomáticas. Pág. 55
- 4.2.3 Consecuencias emocionales. Pág. 56
- 4.2.4 Consecuencias cognitivas. Pág. 56
- 4.2.5 Consecuencias comportamentales. Pág. 57
- 4.2.6 Consecuencias sexuales. Pág. 58
- 4.2.7 Consecuencias sociales. Pág. 59

4.3 EL TRAUMA: LA HERIDA QUE PERDURA. Pág. 60

4.3.1 Concepto de trauma. Pág. 60

4.3.2 La disociación: «apartar de la conciencia para sobrevivir».Pág. 61

4.4 CONSIDERACIONES RESPECTO A LA DETECCIÓN. Pág. 62

4.4.1 Grupos especialmente vulnerables. Pág. 62

4.4.2 Las fuentes de la detección. Pág. 63

4.4.3 Las respuestas ante una revelación. Pág. 64

4.5 ACTIVIDADES. Pág. 66**5 ¿POR DÓNDE EMPEZAMOS LA PROTECCIÓN? LOS ENTORNOS SEGUROS Y PROTECTORES** Pág. 69**5.1 LA PROTECCIÓN DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES: CONCEPTOS CLAVE.** Pág. 70**5.2 LOS ENTORNOS SEGUROS Y PROTECTORES.** Pág. 71

5.2.1 Nivel 1: entornos físicos seguros y protectores. Pág. 71

5.2.2 Nivel 2: entornos emocionales seguros y protectores. Pág. 72

5.2.3 Nivel 3: personas adultas conscientes. Pág. 73

5.2.4 Nivel 4: participación de todas las personas, incluidos los niños, niñas y adolescentes. Pág. 73

5.3 ACTIVIDADES. Pág. 74**6 PROTEGEMOS DESDE LA PERSONA QUE SOMOS: CLAVES PARA LA AFECTIVIDAD CONSCIENTE** Pág. 77**6.1 LA AFECTIVIDAD CONSCIENTE EN ORGANIZACIONES CONSCIENTES.** Pág. 78

6.1.1 Una mirada hacia dentro. Pág. 78

6.1.2 Espacios sistemáticos de cuidado y autocuidado. Pág. 79

6.1.3 Apertura emocional ante el duelo. Pág. 79

6.1.4 La disponibilidad de una red afectiva para las personas adultas. Pág. 80

6.1.5 La afectividad consciente es una competencia relacional. Pág. 80

6.2 LA AFECTIVIDAD CONSCIENTE COMO COMPETENCIA PROFESIONAL. Pág. 81

6.2.1 La afectividad expresa. Pág. 81

6.2.2 La construcción de vínculos afectivos sanos. Pág. 81

6.2.3 La planificación y el desarrollo de los procesos con conciencia. Pág. 82

6.2.4 Una mirada consciente y respetuosa hacia la persona. Pág. 83

6.2.5 El abordaje positivo de los conflictos. Pág. 84

6.3 ACTIVIDADES. Pág. 85**7 LA PROTECCIÓN EN LA PRÁCTICA: ÁMBITOS CLAVE** Pág. 87**7.1 LOS CENTROS DE PROTECCIÓN DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES.** Pág. 89**7.2 LOS ENTORNOS DEPORTIVOS.** Pág. 91**7.3 LOS CENTROS EDUCATIVOS.** Pág. 92**7.4 OTROS ESPACIOS DE ATENCIÓN A NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES.** Pág. 94**7.5 LOS MUNICIPIOS.** Pág. 96**7.6 ACTIVIDADES.** Pág. 98**8 SIGUIENTES PASOS: CLAVES PARA IMPLEMENTAR PROGRAMAS DE PREVENCIÓN** Pág. 99**8.1 CONDICIONES PARA IMPLEMENTAR PROGRAMAS DE PREVENCIÓN CON NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES.** Pág. 100

8.1.1 El papel de los Entornos Seguros y Protectores en la prevención. Pág. 101

8.1.2 Los elementos sociales y culturales. Pág. 102

8.2 OBJETIVOS Y CONTENIDOS DE LOS PROGRAMAS DE PREVENCIÓN. Pág. 103

8.2.1 La conexión corporal. Pág. 103

8.2.2 Construir y cultivar una red afectiva sana y segura. Pág. 104

8.3 ACTIVIDADES. Pág. 108**BIBLIOGRAFÍA GENERAL.** Pág.110**NOTAS.** Pág. 114

PRESENTACIÓN

Desde la ratificación de la **Convención sobre los Derechos del Niño (1989)**, las organizaciones, redes y plataformas de la sociedad civil, los y las expertas, y las Agencias del Sistema de Naciones Unidas han llamado la atención sobre los efectos de la violencia en el desarrollo y bienestar de los niños, niñas y adolescentes en todo el mundo. La violencia contra la infancia se convirtió en un problema que ameritaba ser incluido con urgencia en la

agenda de los gobiernos y, por tanto, un área sobre la cual era necesario diseñar y poner en marcha políticas públicas y la adaptación de los marcos normativos e institucionales. Esto era una condición sine qua non para el desarrollo de programas de prevención y protección desde una perspectiva integral, un enfoque de derechos humanos, y en línea con unas asignaciones presupuestarias suficientes para asegurar una adecuada implementa-



ción. El camino no estuvo exento de desafíos políticos, sociales y técnicos. El **Estudio del Secretario General de Naciones Unidas sobre la Violencia contra los Niños (2006)** permitió visibilizar las diferentes formas de violencia que afectan a los niños, niñas y adolescentes en todo el mundo y los entornos donde ésta se manifiesta. Por otra parte, esta labor monumental involucró la participación de diferentes actores sociales, y la contextualización de la problemática según la situación de cada región.

Los **mecanismos de seguimiento periódico** de la propia Convención y otros tratados de derechos humanos permitieron, además, contar con más y mejor información.

Las Observaciones Finales del Comité de Derechos del Niño (2018) a los Informes de Seguimiento Periódico presentados por España pusieron el acento en las diferentes formas de violencia que afectaban a la infancia en el país, y que persisten aun habiéndose efectuado avances normativos e institucionales. El Comité urgía al Estado a aprobar un marco normativo específico y ampliar la oferta de programas y recursos asignados para abordar esta problemática.

La aprobación de la **Ley Orgánica 8/2021 de Protección Integral a la Infancia y la Adolescencia frente a la Violencia** ha supuesto un verdadero hito en la consagración de estas iniciativas, que se inscriben en una larga trayectoria de incidencia política, investigación social, acompañamiento técnico y formación especializada llevada a cabo con constancia y convicción para prevenir y proteger a los niños, niñas y adolescentes frente a las diferentes formas de violencia en el plano nacional, autonómico y local.

En este escenario, UNICEF junto a las instituciones públicas y la sociedad civil aunaban esfuerzos para hacer de la protección integral de la infancia y la adolescencia una prioridad política y una realidad tangible en España.

UNICEF, en su calidad de agencia especialmente enfocada en la infancia, ha desarrollado diferentes iniciativas para prevenir y responder frente a la violencia contra la infancia. En el plano de su programación global, el fortalecimiento de los sistemas de protección ha venido ocupando un rol fundamental en su calidad de garante de la protección integral de los niños, niñas y adolescentes como parte de una visión amplia caracterizada por la construcción de entornos protectores para la infancia, en la cual tiene mucha importancia la relación entre los servicios de protección con todo el sistema, la participación de los niños, niñas y adolescentes y el compromiso de las comunidades. Esto significó un cambio de enfoque,

que había estado tradicionalmente orientado a la protección de grupos específicos de niños, para adquirir un tono más integral, y a la vez transversal al continuo entre desarrollo y acción humanitaria.

Los datos sobre las diferentes formas de violencia que afectan a los niños, niñas y adolescentes en España son contundentes. La mitad de las víctimas de los delitos contra la libertad sexual son menores de edad. En el año 2020 se contabilizaron 5.846 delitos de malos tratos en el ámbito familiar hacia niños, niñas y adolescentes, frente a los 5.408 de 2019 y los 5.097 de 2018.

El Registro Unificado de casos de sospecha de Maltrato Infantil en el ámbito familiar (RUMI) señala que en el año 2019 se presentaron 15.688 notificaciones. De ellas el 6% fueron por abuso sexual, el 33% maltrato emocional, el 16% maltrato físico y el 45% por negligencia.

La situación es similar cuando hablamos del acoso escolar y del ciberacoso. Entre noviembre de 2017 y octubre de 2018 el Ministerio de Educación recibió 12.799 llamadas telefónicas contra el acoso escolar, y en 5.557 de ellas se detectaron posibles casos de *bullying*.

El importante avance que significó la LOPIVI se produjo además en **un contexto marcado por los desafíos de la COVID-19** en múltiples ámbitos, incluyendo no solamente la salud integral de todas las personas, sino también las maneras de trabajar, enseñar, aprender, convivir y comunicarnos. Durante el período iniciado en marzo de 2020, caracterizado por la irrupción de la pandemia a escala global, y las medidas impulsadas por los gobiernos para hacerle frente, incluyendo el desarrollo y aplicación de vacunas, y la restricción de la movilidad y reunión de personas, se puso de manifiesto la interconexión existente entre la violencia contra la infancia y la violencia contra las mujeres, algo que ya se había puesto de manifiesto a través de algunos Comentarios Generales Conjuntos llevados a cabo por los Comités de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), y la Convención para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW) en cuestiones tales como la Mutilación Genital Femenina (FGM, según sus siglas en inglés).

Este trabajo tiene como propósito ofrecer **herramientas conceptuales y didácticas** para los y las educadores/as y trabajadores/as sociales que trabajan en Ayuntamientos, Comunidades Autónomas, Centros Educativos, Culturales o de Ocio, como parte de un trabajo más amplio de formación, acompañamiento y fortalecimiento de sus capacidades técnicas para la prevención y protección integral de los niños, niñas y adolescentes frente a la violencia.

INTRODUCCIÓN

La violencia condiciona las vidas de hasta 1.000 millones de niños en todo el mundo y tiene consecuencias emocionales, sociales y económicas prolongadas e importantes¹. La violencia contra los niños, niñas y adolescentes constituye una vulneración a sus derechos fundamentales, y pone en peligro su vida y su desarrollo pleno.

La Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia (LOPIVI), constituye un hito normativo e institucional para la puesta en marcha de políticas públicas especialmente orientadas a la prevención y protección de los niños, niñas y adolescentes frente a las diferentes formas de violencia que les afectan.

Este trabajo pretende ofrecer claves y herramientas a todas las personas que trabajan en la atención, la educación, y el trabajo social con la infancia y la adolescencia, para abordar y erradicar la violencia de una forma eficaz basándose en dos ejes de trabajo: la identificación y la protección integral, en línea con un Enfoque Basado en Derechos Humanos y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.

La primera parte proporciona una serie de conceptos para comprender la violencia. Así, en el **Capítulo 1, ¿Cómo identificar la violencia? Conceptos operativos**, se presenta una conceptualización de la violencia a través de la definición de la Organización Mundial de la Salud y se analiza desde un Enfoque de Derechos del niño, niña o adolescente. En el **Capítulo 2, Hacia una tipología de la violencia**, se analizan tanto los tipos básicos de violencia interpersonal como algunas formas específicas de violencia que sufren los niños, niñas y adolescentes, y se presentan también algunas reflexiones sobre la violencia que va más allá de lo interpersonal. El **Capítulo 3, ¿Por qué no vemos la violencia? Falsas creencias que impiden identificar la violencia**, explora los sesgos y condicionantes que hacen que la violencia pase inadvertida, desmontando algunas creencias falsas. Y para terminar esta parte, en el **Capítulo 4, El daño que permanece: las consecuencias de la violencia, incluidos el trauma y la disociación**, presenta cómo puede afectar la violencia a los niños, niñas y adolescentes a todos los niveles, incluyendo el trauma y la disociación, y plantea algunas consideraciones respecto a la detección de la violencia.

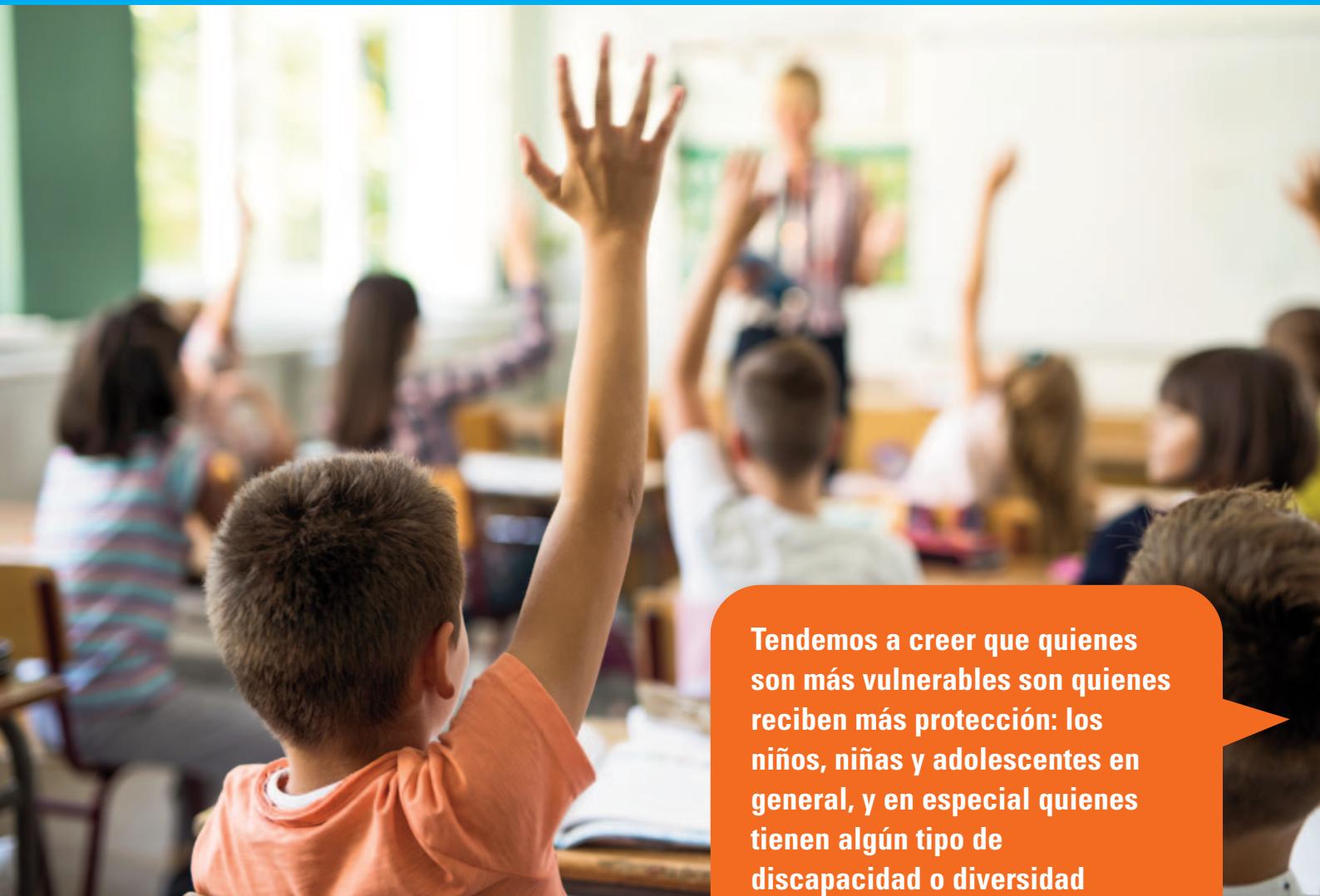
Una vez que se comprende la violencia en toda su amplitud y en sus efectos, se puede abordar una protección integral. Como veremos, la protección es más que la erradicación de cualquier forma de violencia contra los

niños, niñas y adolescentes. La protección integral implica crear un entorno seguro y protector que garantice su desarrollo pleno y está vinculada a la plena implementación de sus derechos como niños, niñas y adolescentes. Por eso el **Capítulo 5, ¿Por dónde empezamos la protección? Los entornos seguros y protectores**, propone pautas para explorar el concepto de «Entornos Seguros y Protectores», refiriendo a diversos documentos. El **Capítulo 6, Protegemos desde la persona que somos: claves para la afectividad consciente**, explica en más detalle el papel de las personas adultas conscientes en la creación de un entorno seguro y protector, tanto a nivel organizacional como a nivel profesional individual. En el **Capítulo 7, La protección en la práctica: ámbitos clave**, veremos cómo aterrizar todos los elementos anteriores en los espacios concretos en los que viven y se desarrollan los niños, niñas y adolescentes: los centros de protección, los entornos deportivos, los centros educativos, otros espacios que atienden a los niños, niñas y adolescentes y también los propios municipios como entornos seguros y protectores. Por último, el **Capítulo 8, Siguientes pasos: claves para implementar programas de prevención**, plantea las condiciones para implementar programas de prevención con niños, niñas y adolescentes y enumera algunos objetivos y contenidos que deben figurar en cualquier programa de protección, facilitando la selección entre los muchos materiales existentes.

A través de este proceso nos proponemos ofrecer algunas claves para comprender la violencia contra niños, niñas y adolescentes y también, brindar orientaciones para desarrollar medidas de protección que resulten eficaces. Se trata de ver la violencia de una manera integral, bajo sus distintas formas y con sus diversas consecuencias, para poder proteger a los niños, niñas y adolescentes, garantizar el disfrute de sus derechos y asegurar su bienestar y su desarrollo pleno.

1

¿CÓMO IDENTIFICAR LA VIOLENCIA? CONCEPTOS OPERATIVOS



¿Por qué nos cuesta tanto identificar la violencia?

Porque pensamos que solo es violencia la violencia física, dejando de ver otros tipos de violencia.

Tendemos a creer que quienes son más vulnerables son quienes reciben más protección: los niños, niñas y adolescentes en general, y en especial quienes tienen algún tipo de discapacidad o diversidad funcional. ¿Cómo es posible entonces que sufran mayores niveles de violencia?

Comprendemos que cuanto mayor es el poder (o la diferencia de poder entre personas), más fácil es que ocurra la violencia.

Para abordar la violencia de un modo efectivo es necesario comprender en qué consiste y cuáles son sus componentes. Este capítulo está dedicado a explorar los distintos aspectos de la violencia, sus alcances conceptuales, y su consideración como una vulneración de los derechos del niño, niña o adolescente.

El derecho a la vida y al desarrollo pleno es uno de los principios fundamentales de cualquier actuación con niños, niñas y adolescentes. La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño de 1989², en su calidad de instrumento internacional de derechos humanos orientado a la promoción y protección integral de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, lo recoge en su Artículo 6. La erradicación de todas las formas de violencia y la existencia de relaciones afectivas sanas son condiciones imprescindibles para garantizar el derecho al desarrollo pleno, algo que también recoge la Convención en su Artículo 19:

«Artículo 6:

1. Los Estados Partes reconocen que todo niño tiene el derecho intrínseco a la vida.
2. Los Estados Partes garantizarán en la máxima medida posible la supervivencia y el desarrollo del niño».

«Artículo 19:

1. Los Estados Partes adoptarán todas las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas apropiadas para proteger al niño contra toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual, mientras el niño se encuentre bajo la custodia de los padres, de un representante legal o de cualquier otra persona que lo tenga a su cargo.
2. Esas medidas de protección deberían comprender, según corresponda, procedimientos eficaces para el establecimiento de programas sociales con objeto de proporcionar la asistencia necesaria al niño y a quienes cuidan de él, así como para otras formas de prevención y para la identificación, notificación, remisión a una institución, investigación, tratamiento y observación ulterior de los casos antes descritos de malos tratos al niño y, según corresponda, la intervención judicial».

Convención sobre los Derechos del Niño (1989).

Los Estados, entre ellos España, han firmado y ratificado además otros instrumentos de protección de derechos humanos, por tanto de obligado cumplimiento, que también resultan importantes. Los Informes presentados por el Estado, las Observaciones del Comité de Derechos del Niño de Naciones Unidas y sus Comentarios Generales aportan, además, unas orientaciones concretas para desarrollar normas y diseñar políticas públicas y programas para los niños, niñas y adolescentes desde un enfoque basado en Derechos Humanos.

Algunos de estos Comentarios Generales profundizan y detallan las cuestiones específicas relativas a la violencia contra la infancia, en concreto, el derecho de los niños, niñas y adolescentes a ser protegidos frente al castigo físico y humillante y otras formas de tratos crueles y degradantes, en línea con la Observación General Nº 8 de 2006³; y sobre el derecho del niño a vivir libre de toda forma de violencia, tal como lo refleja la Observación General Nº 13 de 2011⁴.

Junto con estas iniciativas, la institución de la figura de la Representante Especial del Secretario General de Naciones Unidas sobre Violencia contra la Infancia⁵, el lanzamiento del Estudio Global de Violencia contra la Infancia y otras iniciativas globales abrieron nuevos horizontes de cambio y suministraron nuevos datos e informaciones. En el ámbito de los esfuerzos políticos, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible puso el foco en la inclusión y en la premisa de no dejar a nadie atrás. En su calidad de hoja de ruta y agenda política, contempló en las metas establecidas en varios de sus Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) las diferentes áreas que contribuyen a asegurar el cumplimiento de los derechos de la infancia y, más en concreto, de erradicar la violencia contra la infancia. Esto se pone de manifiesto en el planteamiento del ODS 16, orientado a promover sociedades justas, pacíficas e inclusivas; la Meta 16.1, focalizada en reducir la violencia en todo el mundo; y la Meta 16.2, orientada a la protección de los niños contra el abuso, la explotación, el tráfico y la violencia.

De manera más reciente, el *Informe sobre la Situación Mundial de la Prevención de la Violencia contra los niños 2020* de la Organización Mundial de la Salud⁶ pone la lupa en los avances y dificultades de los diferentes países en los esfuerzos para erradicar la violencia contra la infancia en consonancia con la Agenda 2030.

1.1 LOS COMPONENTES DE LA VIOLENCIA

Existen diversas formas y enfoques para conceptualizar la violencia. En este trabajo, utilizaremos la definición que propuso el experto independiente para el estudio de la violencia contra los niños de las Naciones Unidas en 2006⁷, Paulo Sérgio Pinheiro, adaptada de la definición que la Organización Mundial de la Salud⁸ propone en su *Informe mundial sobre la violencia y la salud de 2002*, y que la describe como sigue:

«Violencia es el uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra un niño [niña o adolescente], por parte de una persona o un grupo, que cause o tenga muchas probabilidades de causar perjuicio efectivo o potencial a la salud del niño, a su supervivencia, desarrollo o dignidad».

Esta definición sirve de punto de partida para extraer los tres componentes de la violencia que van a permitir operativizarla de forma práctica⁹.

LOS TRES COMPONENTES DE LA VIOLENCIA

El daño

El abuso (mal uso) del poder

El modo

1.1.1 EL DAÑO

El primer elemento de la violencia es que la acción (o la falta de ella) causa **daño** o tiene posibilidades de causarlo. El foco está puesto en el perjuicio que sufre la persona. El criterio es si la acción pone en peligro el cumplimiento de los derechos humanos, que cubren todos los aspectos del bienestar de las personas. Si la acción vulnera los derechos humanos, entonces se produce un daño, que puede ser desde muy leve hasta muy grave e incluso mortal.

Es importante diferenciar el **daño recibido**, el daño real que sufre la persona y que se puede evaluar con distintos

métodos, del **daño percibido**, la impresión que tiene la persona de cómo le ha afectado una acción. Por ejemplo, un niño o una niña de corta edad puede sufrir abusos sexuales sin ser consciente de ello, pero el daño está hecho, y cuando vaya creciendo puede ir mostrando los síntomas del abuso, aunque hayan pasado años.

Por otro lado, no toda percepción de daño es real: los límites y las normas pueden ser percibidos como desagradables, pero si se aplican desde el respeto y cuidando el Interés Superior del Niño¹⁰, no solo no causan daño, sino que favorecen un desarrollo pleno. Sin embargo, esos límites se pueden poner de forma respetuosa (validando el malestar emocional y dando claves para manejarlo), o de forma violenta (de manera agresiva, de modo que al final las formas acaben causando daño).

Es importante diferenciar el daño recibido del daño percibido.

No todas las situaciones que causan daño son violencia: una enfermedad, una caída o un terremoto pueden resultar muy perjudiciales, e incluso letales para las personas y sin embargo no son necesariamente violencia. Para que se dé la violencia hace falta un segundo elemento: el abuso (el mal uso) del poder.

1.1.2 EL ABUSO (MAL USO) DEL PODER

El poder se puede definir como la capacidad de influir en la vida de otra persona.

El **poder** se puede definir de una manera operativa como la **capacidad de influir** en la vida de otra persona. Como tal, el poder es neutro, pero su uso puede ser constructivo o destructivo. Al mismo tiempo, el poder es proporcional en ambos usos: cuando tenemos poco poder, podemos hacer poco bien o poco mal, cuando tenemos mucho poder, el impacto positivo o negativo es mucho mayor. Esto se entiende mejor analizando sus formas básicas.

LAS FORMAS BÁSICAS DEL PODER

El afecto

La autoridad

La fuerza

Las diferencias transformadas en desigualdades

1.1.2.1 El poder que da el afecto

Las personas a las que queremos tienen poder sobre nuestras vidas, son capaces de influir en ellas, en lo constructivo o en lo destructivo. Y la clave en este aspecto es que la dirección del poder no es «Como yo quiero a X, tengo poder sobre X», sino «Como yo quiero a X, le doy poder sobre mí».

En el poder que se recibe en relaciones de afecto, la dirección del poder no es «Como yo quiero a X, tengo poder sobre X», sino «Como yo quiero a X, le doy poder sobre mí».

Ese poder puede utilizarse para bien o para mal. Cuando esa relación hace crecer a la persona, desarrollarse y abrirse a nuevas experiencias hay un uso constructivo del poder que da el afecto. Sin embargo, ese mismo afecto que siente el niño, niña o adolescente hacia una persona puede emplearse en su contra. Por eso las relaciones afectivas son tan importantes, porque pueden causar mucho bien, pero también mucho mal.

A modo de ejemplo, una madre puede recurrir al afecto de su hijo para darle confianza y animarle a hacer nuevas amistades o para aislarle con un mensaje como «Nadie va a quererte como te quiero yo, así que no te alejes de mi lado». Un padre puede utilizar el afecto que le tiene su hija para decirle «Yo te voy a querer siempre, y si cometes erro-

res aquí estaré para ayudarte a levantarte» o para exigirle desde un amor condicional «Solo te quiero cuando sacas buenas notas y triunfas, y si no, no me molestes». Una niña puede apoyarse en el cariño que le tiene su amiga para ayudarla a ampliar el círculo de amistades o, al contrario, puede amenazarla con que se quedará sola si no la obedece en todo. En una pareja adolescente, ambos miembros pueden cuidarse y respetarse mientras van construyendo su intimidad, o pueden enredarse en la intensidad emocional para generar relaciones de control, sumisión o dependencia, con el daño que eso conlleva. Un educador puede incorporar el cariño que le tiene un niño para ayudarle a avanzar en su proceso personal o para utilizarlo como forma de cubrir sus carencias afectivas.

1.1.2.2 El poder que da la autoridad

Al igual que sucede con el poder, existen diferentes formas de definir la autoridad. En términos generales, entraña relaciones de jerarquía entre las personas y se da formal e informalmente en las organizaciones, grupos e instituciones con las cuales interactuamos a diario.

La autoridad se funda en la capacidad que tiene una persona de tomar decisiones que influyen en otra. Esas decisiones pueden ser también constructivas o destructivas. Además, en el caso de la autoridad, el poder se puede ejercer de forma directa, por ejemplo, nuestro jefe inmediato, o más indirecta, por ejemplo, la responsable regional de políticas de infancia.

Algunos ejemplos comprenden la utilización del poder por parte de un director o directora de escuela para facilitar el desarrollo profesional de sus docentes y de sus estudiantes o para complicarles la vida. Un maestro puede utilizar su autoridad para garantizar que no se tolera la violencia en clase o para asustar desde el miedo. Una entrenadora puede emplear su autoridad para ayudar a sus deportistas a conocer mejor sus capacidades y a desarrollar sus cuerpos y sus mentes o puede centrarse en forzar al máximo al equipo para conseguir ella visibilidad a través de las victorias. Un cantante de éxito puede utilizar las redes sociales para promocionar el buen trato y favorecer la conciencia crítica o enviar mensajes que perpetúan las desigualdades de género, por ejemplo. Las autoridades de un ayuntamiento pueden utilizar el poder que les ha sido encomendado en promocionar actividades y servicios para los niños, niñas y adolescentes en el municipio, facilitando su participación y atendiendo a sus necesidades, o pueden priorizar otros ámbitos, sin desarrollar prestaciones para la infancia y adolescencia.

Es importante diferenciar dos formas de autoridad que a veces se confunden. La autoridad que proviene del respeto hay que ganársela, es la que conseguimos cuando demostramos que sabemos, que somos capaces de

Necesitamos diferenciar la autoridad que proviene del respeto del autoritarismo.

resolver cierto tipo de problemas o que nuestro compromiso con un equipo o con un proyecto es sólido. Otra forma de autoridad es el autoritarismo: cuando se utiliza la posición jerárquica, la fuerza o la desigualdad para imponer decisiones y soluciones.

Hay diversas figuras muy importantes para los niños, niñas y adolescentes que pueden ejercer la autoridad de forma respetuosa, tras haber logrado que se les reconozca su capacidad, o de forma autoritaria. Es imprescindible que quienes desempeñan estas profesiones sean conscientes de que a través del autoritarismo pueden lograr la obediencia, pero que sin respeto no están educando en los valores más apreciados como la integridad, la honestidad, o la solidaridad, sino en otros valores como el miedo, la sumisión o el «Lo hago mientras me miran, pero cuando no ven hago lo contrario».

Las figuras docentes tienen el poder jerárquico y organizacional para imponer sus decisiones, pero suelen tener una influencia más positiva cuando logran el respeto de sus estudiantes. Los entrenadores generan equipos más sólidos y prácticas deportivas más saludables cuando trabajan desde su capacidad de motivar frente a errores y derrotas. Los educadores pueden utilizar el reglamento de régimen interno e incluso el proyecto educativo para forzar la obediencia de los niños, niñas y adolescentes a su cargo, pero resulta mucho más constructivo cuando muestran su coherencia y su ejemplo de respeto.

1.1.2.3 El poder que da la fuerza

La **fuerza física** es una forma de poder evidente: alguien con más tamaño o musculatura tiene poder sobre nuestras circunstancias, y puede utilizarlo tanto para agredirnos físicamente y robarnos como para levantarnos del suelo y llevarnos a urgencias si hemos tenido un accidente. Un niño o una niña de cinco años no tienen la fuerza necesaria para tirarnos al suelo, pero tampoco para levantarnos.

La fuerza física individual se puede ver sustituida por otros elementos. Por muy débil que sea físicamente una persona, si tiene una pistola, seguramente tenga más poder que una persona con mayor fortaleza física pero desarmada. Simplemente por su fuerza numérica, un

grupo de varios niños pequeños puede tener poder sobre otro mayor.

1.1.2.4 El poder que dan las diferencias

Las **diferencias** entre las personas son parte de nuestra realidad habitual. Es algo que tiene que ver con la diversidad de características, prácticas, vivencias y circunstancias que enfrentamos en nuestro quehacer cotidiano cuando nos relacionamos con los demás. Sin embargo, esas diferencias pueden ser construidas y utilizadas negativamente, como forma de sostener jerarquías sociales que privan a las personas del acceso a las condiciones más básicas de bienestar y desarrollo. Esto genera distinciones, exclusiones o restricciones que afectan el disfrute de los derechos y libertades de las personas en los diferentes ámbitos en los cuales se desarrolla.

En ciertos contextos socioculturales, las diferencias de sexo o de género se traducen en desigualdades más amplias, ya que ser hombre entraña un conjunto de privilegios y distinciones que no están igualmente disponibles para las mujeres y las niñas. El origen étnico, la nacionalidad, y las características físicas diversas de las personas, ofrecen también ejemplos de cómo las diferencias pueden volverse excluyentes, creando condiciones de desigualdad y discriminación que impiden el pleno disfrute de sus derechos y libertades.

Las diferencias pueden volverse excluyentes, creando condiciones de desigualdad y discriminación que impiden a las personas el pleno disfrute de sus derechos y libertades.

Las relaciones que establecemos con otras personas pueden verse afectadas por las distinciones, exclusiones o restricciones que crean desigualdad y discriminación. Como veremos en el apartado dedicado al acoso entre pares, en ciertas ocasiones, las características físicas de los niños y niñas, como su peso, altura, color de cabello, o el uso de gafas, pueden ser utilizadas para establecer distinciones que les afectan negativamente.

1.1.2.5 Algunas reflexiones sobre el poder y la violencia

El **poder se da en la relación**, no en la persona en sí misma. Una misma persona puede tener mucho poder en una relación, con su pareja o con su familia, y muy poco en otra, frente a su jefe o ante un juez.

Hay muchas personas que tienen poder sobre los niños, niñas y adolescentes. Si lo utilizan bien, les ayudan a desarrollarse plenamente, pero si lo utilizan mal, pueden causarles mucho daño.

Los niños, niñas y adolescentes tienen, por su propio estadio de desarrollo, muchas personas con poder sobre sus vidas: sus padres y madres, sus familias, sus amistades, sus docentes, sus ídolos, y cualquier persona con más fuerza en cualquiera de los ámbitos. Por eso es tan importante un uso adecuado del poder con niños, niñas y adolescentes.

La figura que en nuestras sociedades tiene sistemáticamente los cuatro tipos de poder son los padres y madres y familiares de referencia: tienen el afecto de sus hijos e hijas, la sociedad les reconoce autoridad sobre ellos, tienen más fuerza a todos los niveles (excepto a partir de la adolescencia, cuando la fuerza física deja de ser tan importante) y existen desigualdades fundamentales, por ejemplo, a nivel económico o de toma de decisiones en casa.

Por lo anterior es importante tener en cuenta que, en muchas ocasiones, los niños, niñas y adolescentes corren más peligro allí donde deberían sentirse más seguros: en sus familias. Según el Centro de Investigación Innocenti de UNICEF «...es más probable que sean asesinados, agredidos físicamente, raptados o sometidos a prácticas tradicionales perjudiciales o a la violencia mental por miembros de su propia familia que por extraños»¹¹. Por todo ello es imprescindible en el tema de violencia romper la imagen idealizada que dice «Las familias son un espacio seguro, donde mejor están los niños, niñas y adolescentes» y sustituirla por una expresión más compleja y realista: «Las familias, si cuidan los aspectos fundamentales y el uso del poder está al servicio del interés superior de cada niño, niña o adolescente, son un espacio seguro; pero si ese poder se utiliza para satisfacer a las personas adultas sin tener en cuenta las necesidades de los niños, niñas y adolescentes, las familias pueden ser el entorno más destructivo».

Además, la violencia en el entorno familiar impacta negativamente en la salud y desarrollo de los niños, niñas y adolescentes.

Los niños, niñas y adolescentes también tienen poder sobre otras personas, y necesitan aprender a manejarlo con responsabilidad.

Los niños, niñas y adolescentes no están desprovistos de poder, y lo ejercen sobre las personas que les quieren, como sus familias y sus amistades. También ejercen el poder dentro de sus grupos de pertenencia, en el aula, o en su equipo deportivo. Por eso mismo, tienen también responsabilidad en cómo usan ese poder, y necesitan acompañamiento para identificar los comportamientos y relaciones que les permiten desarrollar todo su potencial y establecer relaciones constructivas con su familia y su entorno.

Los niños, niñas y adolescentes pueden utilizar mal ese poder, algo que veremos luego, en la violencia entre iguales, o de niños, niñas y adolescentes de más edad hacia otros más jóvenes. Al igual que sucede con la desigualdad y la discriminación, el abordaje del poder involucra no solamente una dimensión relacional sino también aspectos estructurales, institucionales y socioculturales.

1.1.3 EL MODO

El tercer elemento que define la violencia es el modo o los modos en los que esta se ejerce. Si bien existen una

El modo de ejercer la violencia puede ser físico, psicológico, sexual o por negligencia.

variedad de formas, prácticamente todas se pueden agrupar en torno a cuatro grandes modalidades. Aunque se verán en más detalle en el Capítulo 2, «Hacia una tipología de la violencia», se pueden avanzar:

- **Físico.** Es el modo más visible, y se refiere al daño que

puede mostrar la persona en su cuerpo.

- **Psicológico.** Es el modo más frecuente, y se refiere al daño que sufre la persona a nivel cognitivo y emocional, incluyendo su autoconcepto, su autoestima y cualquier forma de padecimiento psíquico.
- **Sexual.** Aunque la violencia sexual tiene un elemento psicológico fuerte y puede incluir elementos físicos o no, como afecta a algo tan íntimo y tan amplio de la persona como es la sexualidad, normalmente se considera un modo específico.

- **Por negligencia.** Si estamos hablando de que la violencia es aquello que causa daño por un mal uso del poder, una forma de utilizarlo mal es no usarlo cuando sí que es una responsabilidad (por ejemplo, cuando una madre tiene el poder de llevar a su hija de tres años al cruzar una calle con tráfico y no lo ejerce, cuando un profesor tiene el poder de detener una situación de violencia entre estudiantes y decide alejarse para evitarse problemas, cuando una institución tiene la responsabilidad de proteger a los niños, niñas y adolescentes y no se dota de las herramientas necesarias).

1.1.4 LA VULNERACIÓN DE DERECHOS

Toda forma de violencia supone la vulneración de los derechos humanos de quien la sufre.

Toda forma de violencia supone la vulneración de los derechos humanos de quien la sufre. Cuando se ejerce violencia contra un niño, niña o adolescente, se están vulnerando sus derechos. Desde un enfoque basado en Derechos Humanos la violencia vulnera los derechos reconocidos por la Convención sobre los Derechos del Niño (1989)¹². Este documento, el más ratificado de la historia de las Naciones Unidas, y vigente en España a raíz de su ratificación en 1990, establece todos los aspectos que son necesarios para garantizar el cumplimiento de los derechos humanos que tienen los niños, niñas y adolescentes. La Convención contempla cuatro grandes principios (ver gráfico superior).

LOS PRINCIPIOS DE LA CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO (1989)

No Discriminación

Interés Superior del Niño

Derecho a la Vida, a la Supervivencia y al Desarrollo

Participación

1.1.4.1 Principio de No Discriminación

La violencia se ejerce en muchos casos contra niños, niñas y adolescentes precisamente por su falta de experiencia y de desarrollo, normalizando actos que no serían aceptables entre personas adultas. Por ejemplo, hay personas que todavía defienden el castigo físico en la relación con niños, niñas y adolescentes («Una bofetada a tiempo...»), pero que condenan sin embargo esa misma violencia física entre personas adultas (que un hombre pegue a su mujer, las agresiones entre aficionados de equipos deportivos distintos...). Algunas de las medidas que se consideran educativas en entornos escolares, como ridiculizar en público o formular amenazas, sin embargo son claramente condenadas en espacios adultos (por ejemplo, humillar en el entorno profesional es claramente identificado como una forma de acoso laboral). Además, los niños, niñas y adolescentes que pertenecen a colectivos discriminados sufren discriminación doblemente, por la interpretación de la sociedad de sus características¹³ y por no ser personas adultas todavía. Este principio también proclama el derecho de cada niño, niña y adolescente a ser protegido en condiciones de igualdad con los demás niños, niñas y adolescentes.

1.1.4.2 Principio del Interés Superior del Niño

El Interés Superior del Niño establece que ante una acción que implica a un niño, niña o adolescente, siempre se debe tener como primer criterio el respeto de sus derechos. Sin embargo, la violencia, como se ha visto, causa un daño en el niño, niña o adolescente, de modo que es una vulneración de su interés superior. Es importante recordar que si no se tiene en cuenta este interés superior de cada niño, niña o adolescente, se

pueden tomar decisiones que en teoría están dirigidas a su protección, pero que en realidad causan daño (por ejemplo, con medidas de protección que resultan peores que la situación original, o con programas educativos que se enfocan exclusivamente en la competitividad académica, causando un perjuicio en el desarrollo emocional).

1.1.4.3 Principio del Derecho a la Vida, a la Supervivencia y al Desarrollo

La violencia, como se verá en el capítulo 4 en más detalle, puede tener unos efectos que causen un daño permanente en el niño, niña o adolescente. Por eso la violencia es incompatible con un desarrollo pleno. Cuando se defienden distintos tipos de violencia con valor supuestamente educativo (por ejemplo, los castigos físicos o humillantes) es importante reconocer que los niños, niñas y adolescentes que los sufren pueden sobrevivir a esas formas de violencia, pero sufriendo un daño (a nivel psicológico y de cualquier otro modo).

1.1.4.4 Principio de Participación

La participación es un derecho y a la vez un principio recogido en el artículo 12 de la Convención sobre los Derechos del Niño y en otros importantes instrumentos de derechos humanos. A su vez, la Observación General N° 13 del Comité de Derechos del Niño puntualiza que la participación de los niños, niñas y adolescentes es de vital importancia y facilita su protección.

Los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a ser escuchados desde una edad muy temprana, cuando son particularmente vulnerables a la violencia. Ningún niño desea la violencia en su vida, así que cuando la sufre, es evidente que no se ha tenido en cuenta su opinión. Pero también es claro que la ausencia de participación en las decisiones que les atañen les causa daño y es una forma de violencia. Por eso es importante preguntarles, tanto de modo formal como de maneras indirectas, sobre aquellas cuestiones que les afectan, y tener en consideración sus opiniones. Es importante recordar, sin embargo, que escuchar a los niños, niñas y adolescentes no es «obedecerles», ya que pueden faltarles elementos de juicio, pero sí esforzarse en comprender y hacer valer sus perspectivas y sus preferencias, dentro de un marco general protector.



1.2 ALGUNAS PRECISIONES SOBRE LA VIOLENCIA

Con todas las frases y comentarios respecto a la violencia que existen, es necesario realizar algunas precisiones para poder tener un concepto operativo sobre la violencia, que resulte claro y práctico para aplicar. En este apartado se analizan algunas de ellas.

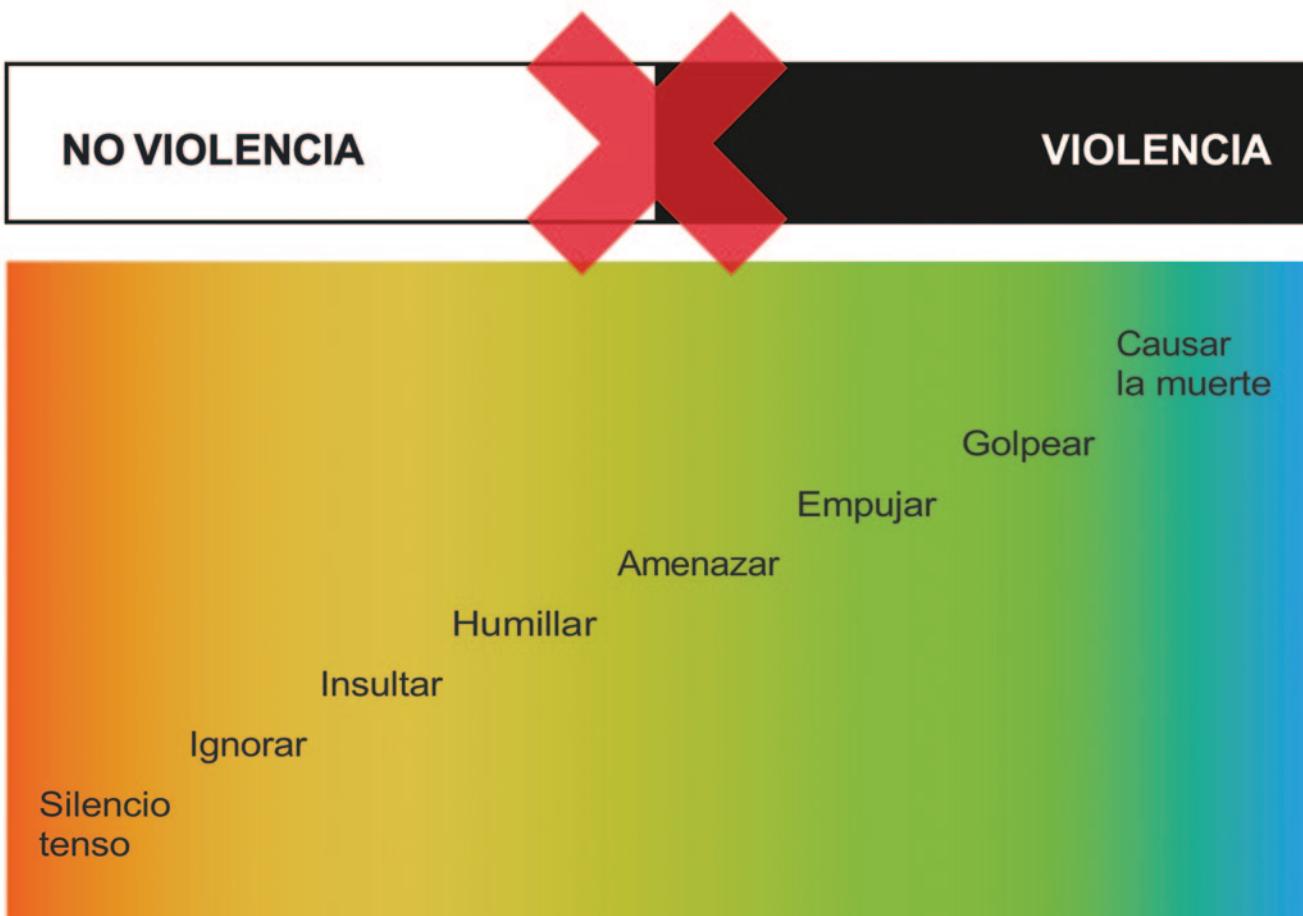
1.2.1 LA VIOLENCIA SE PRODUCE EN UN CONTINUO, DESDE LO SUTIL HASTA EL MALTRATO

A menudo se escuchan discursos que pretenden simplificar la realidad, diferenciando entre «personas violentas» y personas que no lo son. Sin embargo, al trabajar el tema de la violencia es necesario salir de las dicotomías en blanco y negro y pasar a una amplia variedad de colores. La mayoría de las personas causamos daño muy frecuentemente, ya sea por nuestra acción o por nuestra falta de ella: una mala contestación a nuestra pareja, un comentario que hacemos sabiendo que va a doler, un grito que sale del agotamiento o de la tensión y que asusta al niño o niña de corta edad... Son formas pequeñas de violencia, pero violencia, al fin y al cabo, porque causamos

daño, y lo hacemos desde un abuso del poder que tenemos sobre esa persona. Y hay formas más intensas de violencia: de malas miradas se puede pasar a malas palabras y de ahí a malos gestos, incluida la violencia física. Y todos estos ejemplos de diferentes formas de violencia más pequeñas o sutiles, que están muy arraigadas socialmente, son violencia porque causan daño físico, psicológico o sexual desde un mal uso de poder.

El maltrato se puede definir como un tipo concreto de violencia que por su intensidad o por su frecuencia causa un daño especialmente elevado.

La Organización Mundial de la Salud define el maltrato infantil como «los abusos y la desatención de que son



objeto los menores de 18 años, e incluye todos los tipos de maltrato físico o psicológico, abuso sexual, desatención, negligencia y explotación comercial o de otro tipo que causen o puedan causar un daño a la salud, desarrollo o dignidad del niño, o poner en peligro su supervivencia, en el contexto de una relación de responsabilidad, confianza o poder»¹⁴.

Al final del continuo de formas de violencia cada vez más graves se encuentra el maltrato. Se puede entender el maltrato como un tipo concreto de violencia, cuando por su intensidad o por su frecuencia (porque los episodios duran en el tiempo y son tan frecuentes que llegan a definir la relación) el daño es especialmente elevado. Un ejemplo de maltrato por intensidad es una agresión física en la que la víctima acaba hospitalizada. Pero también el abuso sexual, incluso sin contacto, puede generar un impacto tal que con una sola vez sea maltrato.

Mientras que el maltrato por intensidad es evidente, el maltrato por frecuencia es más difícil de identificar. Sin embargo, una serie de actos de violencia de baja intensidad, debido a su duración y frecuencia, puede causar un perjuicio muy elevado, especialmente cuando esa violencia es tan frecuente que define la relación. Esto es claro en el acoso escolar, en el que al final mediante pequeñas acciones, tan sutiles que pueden pasar inadvertidas al profesorado, un niño, niña o adolescente queda sometido a aislamiento y humillaciones diarias y eso condiciona su vida entera. Pero también es relevante en muchas relaciones familiares, en las que un parenta exige continuamente pero no celebra los logros, demandando mejores resultados cada vez, o una madre culpabiliza a su hijo o hija continuamente, de modo que el desarrollo de esos niños, niñas y adolescentes está mediatisado por una sensación de no valer y por un sufrimiento constante.

El maltrato se puede definir como un tipo concreto de violencia que por su intensidad o por su frecuencia causa un daño especialmente elevado.

Un aspecto muy relevante para la educación es que cuando tenemos esta conciencia sobre nuestros propios actos podemos empezar a pedirles responsabilidad también a los niños, niñas y adolescentes. De hecho, una de las mejores formas de enseñarles a reparar las acciones en las que han causado daño es mediante nuestro ejemplo como personas adultas: admitiendo nuestros errores,

disculpándonos de manera honesta y asumiendo las acciones necesarias para restaurar la situación. Cuando ven nuestra congruencia nos respetan más, porque saben que vamos a ser congruentes.

1.2.2 LA RELACIÓN ENTRE EL AFECTO Y LA VIOLENCIA

La mayoría de los casos de violencia se dan en relaciones cercanas y afectivas para los niños, niñas y adolescentes.

La mayor parte de los casos de violencia se dan en relaciones cercanas y afectivas para los niños, niñas y adolescentes. El *Informe Global sobre el Estado de la Prevención de la Violencia contra la Infancia 2020* publicado por la Organización Mundial de la Salud (OMS), UNICEF y otras importantes instituciones internacionales, señala que cerca de 3 de cada 4 niños y niñas entre 2 y 4 años de edad sufren regularmente castigo físico y/o violencia psicológica a manos de sus padres, madres o cuidadores¹⁵.

Esta circunstancia se entiende mejor al tener en cuenta que el afecto que los niños, niñas y adolescentes sienten por la otra persona le brinda un poder que puede utilizar mal para causarles daño. El afecto es condición para el desarrollo pleno, pero ese poder que confiere el afecto permite el riesgo del daño. Por eso, en ocasiones las personas tienen miedo a amar, para evitar que les hagan daño.

La importancia de la interacción entre el niño o la niña y sus cuidadores para su supervivencia y desarrollo ha sido abordada por diferentes estudios. La Organización Mundial de la Salud (OMS) señalaba que un cuidado sensible y atento es un requisito para el desarrollo neurofisiológico, físico, y psicológico saludable del niño o niña¹⁶. En muchos casos es precisamente la relación lo que hace que el daño sea mayor: un comentario despectivo de un desconocido causa menos efecto que si lo dice la madre, el maestro, la entrenadora o el mejor amigo. Y hay personas que pueden utilizar ese mismo afecto para causar daño.

Las interacciones positivas entre los niños y sus figuras parentales o de cuidado son la base para fomentar la confianza, el apego y la vinculación afectiva. Esto explica que gran parte de la violencia se vive en la familia, ya que la intensidad afectiva (positiva o destructiva) es muy alta. También los abusos sexuales a menudo empiezan

haciendo sentir especial al niño, niña o adolescente y a partir de ahí ir avanzando en las acciones dañinas. En la violencia en la pareja, y en especial en la violencia de género, quienes agreden aprovechan la intimidad para volver más vulnerables a sus víctimas. En el acoso escolar, muchos casos empiezan por una discusión entre buenos amigos, hasta que uno de ellos decide vengarse por una falta real o imaginada del otro, utilizando todo su conocimiento de lo que le importa para causar el mayor daño posible.

Por eso es importante cuestionar los planteamientos del tipo «Si te quisiera no te haría daño», porque las víctimas

sienten el daño, pero también el afecto, un afecto utilizado de forma tortuosa y tóxica, pero afecto al fin y al cabo. De hecho, en muchos casos se puede dar una relación afectiva que despierte inseguridad y miedo en el niño, niña o adolescente, pero no por eso es menos fuerte: condiciona su desarrollo tanto la vivencia de seguridad y protección como la de inseguridad y violencia, es decir, las consecuencias del mal amor son tan claras y contundentes como las del buen amor, pero en distinto sentido. Frente a cuestionar el afecto, la alternativa más sólida es cuestionar la calidad del afecto. Diferenciar entre «querer bien» y «querer mal» será una de las claves de la prevención que veremos en el capítulo 8.



1.3 ACTIVIDADES

ACTIVIDAD 1.1. RECONOCER LA VIOLENCIA EN NUESTRAS VIDAS

Como ya se ha visto, uno de los problemas básicos con la violencia es su invisibilización a nivel individual y social. Por eso, si queremos ser eficaces en nuestro trabajo con niños, niñas y adolescentes y detectar e intervenir ante la violencia de forma adecuada, primero necesitamos repasar nuestra propia historia de violencia. Nadie tiene una infancia perfecta, todas las personas hemos sufrido alguna situación de violencia (aunque no todo el mundo ha sufrido el maltrato, según los conceptos explicados).

Esta actividad es una invitación a que intentes recordar tres episodios de violencia que hayas sufrido antes de cumplir 18 años. Procura que sean episodios de intensidad moderada, ni demasiado leves (es importante que recuerdes bien cómo te sentiste) ni graves (vas a realizar este ejercicio a solas, así que es mejor que no te expongas a un desbordamiento emocional). En cada uno de los casos trata de identificar los distintos elementos que justifican por qué son episodios de violencia y no otra cosa:

1. El daño que sufriste (una de las pruebas es que todavía lo recuerdas, la herida sigue ahí), especialmente a nivel emocional.

2. ¿Quién utilizó mal su poder? ¿Y cómo tenía poder sobre ti?

3. ¿De qué modo sufriste ese daño (psicológico, físico...)?

Por otro lado, intenta recordar tres episodios de violencia que hayas ejercido en el último mes. Tal vez has utilizado tu conocimiento de un familiar, de tu pareja o de una compañera de trabajo para hacerle daño en un momento de enfado. O has perdido el control con alguno de los niños, niñas y adolescentes con quienes trabajas (puede haber sido un gesto, una comparación humillante en público, un comentario desagradable), y has visto inmediatamente el daño en su mirada o en su respuesta. O tal vez ha sido en un espacio público, con una persona a la que no conocías (una persona de atención al público que no estaba resolviendo tu problema, alguien que ha intentado saltarse la fila...). Trata igualmente de identificar los elementos de violencia en cada situación: el daño que has causado, cómo tenías poder sobre la otra persona y de qué modo lo has utilizado para causarle daño.

Redacta un documento de entre 500 y 1500 palabras (1-3 páginas) con tus descubrimientos.

CORRECCIÓN DE LA ACTIVIDAD 1.1.

El objetivo de la corrección es facilitar la asimilación vivencial de los conceptos vistos. Para ello es necesario hacer una devolución que valide las vivencias emocionales y que a la vez dé estructura y sentido a aspectos que puedan haber pasado desapercibidos.

A tener en consideración:

- Esta actividad está orientada al aprendizaje, no es un espacio de terapia, solo dé conciencia. Si alguien expresa por escrito malestar, es necesario validarla y, si es muy extremo, recomendar otros recursos para abordarlo.

- Cada participante elige el nivel de profundidad de su ejercicio, y también la cantidad de información que decide compartir en su actividad. La privacidad es un valor, y tal vez alguien que ha compartido por escrito observaciones generales, sin embargo a nivel íntimo ha hecho un trabajo profundo de conciencia.

- Si se mencionan eventos de violencia intensa, es conveniente recordar que la pauta era utilizar eventos de violencia moderada y verificar si la persona ha encontrado la forma de encajar la vivencia.

- Si hay errores conceptuales, se pueden señalar de forma breve y siempre respetuosa con la vivencia de la persona.

ACTIVIDAD 1.2. ENTREVISTA A PEPA HORNO SOBRE LA VIOLENCIA CONTRA NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES

El Equipo de Comunicación de UNICEF España entrevistó a Pepa Horno, coautora de estos materiales, en Facebook: <https://www.facebook.com/unicef.es/videos/10155414462836279>

Visualiza el vídeo y comenta tres ideas que te hayan resultado interesantes, por su novedad para ti o por cómo están formuladas, en un documento de entre 500 y 1000 palabras (1-2 páginas).



CORRECCIÓN DE LA ACTIVIDAD 1.2.

El objetivo de la corrección es validar la identificación de las ideas del vídeo y relacionarlas con los contenidos de los distintos Módulos.

A tener en cuenta:

- Pueden surgir dudas respecto a aspectos que se tratarán más adelante en el curso, con lo que se puede referir a módulos siguientes.
- Pueden aparecer comentarios que por su interés se puedan remitir, con permiso, a los foros para su discusión pública.



ACTIVIDAD 1.3. UNA VISIÓN MÁS AMPLIA A TRAVÉS DE LA OBSERVACIÓN GENERAL NÚMERO 13 DEL COMITÉ DE DERECHOS DEL NIÑO (2011)

El Comité de los Derechos del Niño es el órgano dentro de las Naciones Unidas encargado de supervisar el cumplimiento de la Convención sobre los Derechos del Niño por parte de todos los países, para lo cual elabora también Observaciones Generales, unos documentos en los que analiza las implicaciones de algunos artículos y su aplicación en concreto. Para esta actividad tienes que descargar el siguiente texto:

Comité de los Derechos del Niño [Naciones Unidas]. (2011). Observación General N° 13 (2011): Derecho del niño a no ser objeto de ninguna forma de violencia. CRC/C/GC/13. Ginebra: Naciones Unidas. Recuperado de: <https://undocs.org/es/CRC/C/GC/13>

Léelo con detenimiento y resume las tres ideas que te hayan resultado más llamativas, por qué te han interesado y cómo podrías aplicarlas en tu trabajo con niños, niñas y adolescentes, en un documento de 500-1000 palabras (1-2 páginas).

CORRECCIÓN DE LA ACTIVIDAD 1.3.

El objetivo de la corrección es validar el interés demostrado, destacando la conexión entre las tres ideas elegidas por cada participante y el contenido del Módulo 1.

A tener en consideración:

- Si hay alguna idea que no haya sido bien comprendida, es necesario corregirla, citando el apartado del texto donde se profundiza.
- Pueden surgir dudas respecto a temas que se abordan en módulos posteriores. Es conveniente indicarlo, dirigiendo hacia los materiales correspondientes y proponiendo postergar las respuestas hasta el momento adecuado.

• Pueden surgir dudas respecto al Comité de Derechos del Niño, la Convención sobre los Derechos del Niño y sobre el enfoque de derechos en general. Es importante ofrecer respuestas concretas y breves y referir siempre a otros materiales (páginas web, publicaciones...) para profundización.

• Pueden surgir dudas respecto a la intervención: se deben proporcionar pautas simples (como, por ejemplo, garantizar la seguridad del niño, niña o adolescente y contactar con los Servicios Sociales correspondientes) e insistir en que este curso está planteado en torno a la conceptualización de la violencia y la protección para público no especialista, y que la intervención debe ser realizada por profesionales con formación más específica.

2

HACIA UNA TIPOLOGÍA DE LA VIOLENCIA



Según los estudios, los casos de violencia son mucho más graves y frecuentes de lo que en general pensamos, ¿por qué se tarda tanto en detectar los casos de violencia?

Porque hay formas de violencia que no sabemos reconocer, como la violencia psicológica o la negligencia.

Una vez obtenido un concepto operativo de la violencia, se puede ver su aplicación en los distintos tipos que esta puede adoptar. Para ello vamos a revisar los modos básicos de violencia, pero también algunas formas específicas que afectan a los niños, niñas y adolescentes.



LOS MODOS PRINCIPALES DE EJERCER LA VIOLENCIA

Físico

Sexual

Psicológico

Por negligencia

2.1 TIPOLOGÍA BÁSICA DE LA VIOLENCIA

Existen distintas formas de clasificar los modos bajo los cuales se puede ejercer la violencia. Una versión amplia y sencilla, que ya se adelantó en el Capítulo 1, es la que distingue entre violencia física, psicológica, sexual y negligencia. Detallamos estos tipos y su alcance.

2.1.1 VIOLENCIA FÍSICA

La violencia física es toda aquella que causa daño en un niño, niña o adolescente a nivel físico, en su cuerpo. Es una forma de violencia que es fácil de identificar en el momento porque genera un impacto a nivel fisiológico: la zona golpeada se enrojece, sufre un hematoma o una herida abierta, y en los casos más graves se producen derrames en órganos y cavidades interiores o hay funciones vitales que se ven afectadas¹⁷.

La violencia contra los niños, niñas y adolescentes tiene consecuencias graves y de largo plazo sobre sus vidas, aún en la edad adulta. En primer lugar, la violencia tiene efectos sobre la salud, afectando el desarrollo del cerebro, dañando el sistema nervioso, o bien incrementando los riesgos de padecer enfermedades mentales. En segundo lugar, hay evidencia que pone el acento en los efectos de la violencia en los logros educativos de los niños y niñas: las personas que sufren algún tipo de violencia en su infancia tienen un 13% más de probabilidades de no graduarse en sus estudios. En tercer lugar, aquellas personas que sufren violencia en su infancia tienen más probabilidades de verse involucradas en

situaciones de violencia interpersonal o bien, de autoinfijirse daños a sí mismas. Finalmente, la violencia contra la infancia también tiene impactos económicos, medibles en términos de menores ingresos percibidos, o bien, por los costes para atender las consecuencias en la salud mental de las personas adultas.¹⁸

A nivel social la violencia física es fácilmente identificable y genera rechazo en el entorno: cuando una niña pega a otra en el patio, la profesora que vigila entreviene; cuando un maestro agarra a un niño con fuerza innecesaria, su familia lo cuestiona; cuando hay adolescentes que se pelean las personas adultas del entorno intentan separarles o llaman a la policía, dependiendo de los casos.

Es necesario seguir trabajando para erradicar el castigo corporal y trato humillante como pauta correctiva. Los límites son necesarios para los niños, niñas y adolescentes, pero se pueden marcar sin violencia.

Aunque la percepción social está cambiando gradualmente, cuando la violencia física se produce de los padres y madres hacia sus hijos e hijas, recibe mayor tolerancia, especialmente cuando se utiliza como pauta correctiva.

La erradicación de los castigos corporales y otras formas de castigo crueles o degradantes es algo a lo cual están obligados todos los Estados, y a pesar de los progresos conseguidos, hay todavía mucho por hacer. En la Convención sobre los Derechos del Niño y otros instrumentos, se reconoce el derecho del niño al respeto de su dignidad e integridad física y a gozar de igual protección ante la ley. En esta misma línea, el Comité de Derechos del Niño recomendaba su prohibición total en todos los entornos del niño o niña, y ofrecía una serie de orientaciones específicas en materia normativa y de políticas en su Observación General N° 8 (2006)¹⁹.

El castigo físico o corporal es una pauta de educación especialmente grave en los primeros años, ya que se interpreta que, como los niños y niñas de corta edad no entienden las palabras, se les puede enseñar mediante el castigo físico. Esto supone tres errores graves:

- El primer error consiste en infravalorar el daño que perciben los niños y niñas en los castigos físicos. En general, se reconoce la violencia física como algo dañino e inaceptable en todas las edades (por ejemplo, si un jefe agrediese a su empleado por no entregar a tiempo un informe, sería expedientado sin ninguna duda; o cuando un hombre agrede a su mujer, hay leyes específicas para abordarlo policial, judicial y socialmente de inmediato). Por tanto, si en personas adultas, que tienen unas capacidades desarrolladas y la capacidad de pedir ayuda e incluso de defenderse, la violencia física resulta perjudicial, entonces el daño será mucho mayor en niños y niñas en sus primeras etapas de desarrollo, sin lenguaje ni lógica para procesar el daño que les causa quien tiene que cuidarles. Si no son capaces de hablar, les resultará imposible expresar su sufrimiento ni pedir ayuda.

- El segundo error es validar la violencia como forma de educar (siguiendo el proverbio tradicional que dice «Quien bien te quiere te hará llorar»). En realidad, las relaciones afectivas familiares deberían ser entornos seguros y protectores, en los que los límites, tan necesarios en la infancia y la adolescencia, se fijasen con una combinación de firmeza y afecto, pero sin violencia²⁰.

- El tercer error es legitimar la violencia como forma de relación y de resolución de conflictos. El castigo físico (y también el castigo psicológico humillante) enseña a los niños, niñas y adolescentes que las personas que les quieren están legitimadas para agredirles, que quienes tienen la autoridad pueden imponerla de forma violenta y que la violencia es un modo válido para resolver los conflictos.

2.1.2 VIOLENCIA PSICOLÓGICA

Cualquier forma de violencia causa daño psicológico, pero también hay formas de violencia exclusivamente psicológicas.

Es violencia psicológica la que causa daño en un niño, niña o adolescente en todas las dimensiones psicológicas. Es importante destacar que cualquier forma de violencia causa daño psicológico (la violencia física, la violencia sexual y la negligencia afectan al desarrollo emocional del niño, niña o adolescente), pero también hay formas exclusivamente psicológicas.

Por un lado, son violencia psicológica en general todas las acciones que hacen sufrir a un niño, niña o adolescente, independientemente de quién las ejecute. El sufrimiento se puede causar de tres formas:

- A través de la palabra, como los insultos, las humillaciones, las comparaciones o las amenazas.

FORMAS DE VIOLENCIA PSICOLÓGICA EN GENERAL

A través de la palabra

A través de las acciones y del lenguaje no verbal

Ignorando o menospreciando su presencia

OTRAS PRÁCTICAS QUE SE DAN EN LAS RELACIONES EDUCATIVAS

Exigencia excesiva

Sobreprotección

- A través de las acciones y del lenguaje no verbal, como las miradas de desprecio, o los gestos de asco o de burla.
- Ignorando o menospreciando su presencia, sus aportes o sus vivencias, creando un vacío social a su alrededor.

Gran parte de la violencia psicológica se produce en relaciones de mucha proximidad e incluso de intimidad, puesto que, al existir una relación afectiva, las palabras, los gestos o la actitud están cargadas de una mayor valencia emocional. El afecto brinda poder a la persona, como hemos visto en la explicación conceptual de la violencia en el Capítulo 1. Por eso sus palabras, sus gestos o su actitud pueden ser más reforzadoras que las de un extraño cuando se usan en positivo, pero mucho más dañinas cuando se usa la carga emocional que las acompaña para hacer daño. El mal uso del poder que brinda el afecto se plasma muy a menudo en las diferentes formas de violencia psicológica. Algunos ejemplos claros podrían ser:

- Cuando un padre insulta a su hijo y este comienza a creer que es «tonto y malo».
- Cuando una madre humilla a su hija adolescente delante de sus amistades y esta se siente despreciada y poco valiosa.
- Cuando un niño le retira la palabra a una antigua amiga y va creando un vacío a su alrededor en la clase.
- Cuando una adolescente cuenta intimidades de otro chico de la clase aprovechando que sus familias se conocen.
- Cuando un joven exige controlar a su novia en todo momento bajo la amenaza de dejar la relación si no le obedece.

La violencia psicológica se categoriza por el daño que ocasiona, no por la intención original (que puede ser destructiva o no). La humillación o el aislamiento se siguen utilizando como herramientas pedagógicas con «buena intención», sin que se perciba el daño que causan.

- Cuando un maestro utiliza unos métodos educativos basados en la burla y la comparación, generando un clima de miedo entre sus estudiantes.
- Cuando una entrenadora exige una disciplina muy severa en un grupo de 8 años, haciendo que sus deportistas vivan los entrenamientos con temor.
- Cuando una entidad de ocio y tiempo libre condiciona la participación en sus actividades al cumplimiento de exigencias excesivas por parte de los niños, niñas y adolescentes, quedándose entonces sin ocio quienes más necesitan de la regulación adulta para relacionarse con iguales.

Y es importante destacar que la violencia psicológica se caracteriza por el daño que ocasiona, no por la intención original de la persona que realiza la acción. Es cierto que muchas conductas violentas a nivel psicológico se realizan con la intención de hacer sufrir. Sin embargo, también gran parte de la violencia psicológica proviene de intentos de educar, pero con pautas que resultan dañinas: la humillación o el aislamiento como herramientas pedagógicas continúan existiendo en muchos ámbitos en los que viven niños, niñas y adolescentes.

Además, existen dos tipos de comportamiento con efectos negativos sobre los niños, niñas y adolescentes y que se dan, además de en las relaciones afectivas, en los entornos donde se utilizan criterios «educativos» (como las escuelas, clubes deportivos, asociaciones de ocio y tiempo libre...)

La **exigencia excesiva** se produce por la falta de adecuación de la figura educativa (educadora, figura parental, entrenador...) a las capacidades concretas del niño, niña o adolescente. Por ejemplo:

- Mientras que esperar que una niña de nueve años sea capaz de vestirse sola es lógico, exigírselo a una de tres años es poco realista y puede causarle ansiedad. Mientras que enseñarle a un adolescente de quince años a prepararse la cena es una buena práctica educativa (e incluso antes), esperar que un niño de ocho cocine con ciertos elementos sin supervisión puede ser peligroso y, en caso de accidente, la vivencia puede resultarle traumática.

La exigencia excesiva se produce por la falta de adecuación de las expectativas de la figura educativa a las capacidades concretas del niño, niña o adolescente.

- Mientras que insistir a una niña de diez años para que mantenga la atención en una tarea durante una hora puede resultar educativo, hacer que una de cinco años permanezca sentada sin moverse durante ese tiempo no solo es poco realista sino que resulta inadecuado.
- Mientras que plantear a una clase de adolescentes un problema de difícil solución, en buen tono y con un componente lúdico, puede resultar una buena estrategia pedagógica, exigir a una clase de siete años que resuelvan una tarea para la que no están preparados, con exigencia y una sensación de amenaza difusa para quien no lo consiga, genera a largo plazo un rechazo hacia esa materia e incluso hacia el estudio en general.
- En los deportes y en las actividades de ocio y tiempo libre en edades en que los niños, niñas y adolescentes tienen diferente grado de desarrollo físico y emocional, la falta de conciencia y de personalización de las propuestas pueden hacer que se sientan incapaces y sin cualidades para disfrutar del ejercicio físico y del juego, cuando se podría haber adaptado la actividad por niveles o desde un planteamiento más lúdico.

La sobreprotección, definida como un trato que intenta evitar cualquier malestar o daños poco probables impide el correcto desarrollo de la autonomía y genera un sentimiento de falta de validez en el niño, niña o adolescente.

Y en el otro extremo la **sobreprotección** merece una reflexión especial. La sobreprotección, definida como un trato que intenta evitar cualquier malestar o daños poco probables, impide el correcto desarrollo de la autonomía y genera un sentimiento de falta de validez en el niño, niña o adolescente. Las familias (y profesionales) que practican la sobreprotección lo hacen desde la buena intención en muchos casos, pero hay dos aspectos que necesitan evaluar.

- Es preciso que evalúen si esas acciones sobreprotectoras pueden tener más que ver con sus propios miedos, tanto internos («Si le ocurre algo a mi hijo me voy a sentir muy mal y me voy a considerar una mala madre», o «A mí me asusta el mar, no quiero que mi hija se acerque a él»)

como externos («Yo creo que la sociedad es muy peligrosa, así que no voy a dejar que mi hijo tenga amigos, por si le hacen daño», o «He oído que hay mucha violencia de género en la adolescencia, así que voy a prohibirle a mi hija que salga con chicos para que no tenga novio»). En ese caso, es necesario que afronten sus vivencias emocionales, separándolas de las de sus hijos e hijas.

- La crianza y educación de niños, niñas y adolescentes supone asumir que va a haber dolor en la vida, y que tratar de evitarlo de todas formas es una manera de aumentar el sufrimiento. Los niños, niñas y adolescentes pueden pelearse con sus amistades, y sentirse mal por lo que les han dicho o por lo que ellos mismos han hecho, y la educación consiste en acompañarles y ayudarles a atravesar ese dolor, poniendo los medios necesarios para seguir adelante (por ejemplo, reparando las relaciones cuando es posible, o buscando nuevas amistades cuando no). Hay veces que las cosas no van a salir como a ellos les gustaría, y lo que necesitan es una figura adulta que con calidez les apoye en el procesamiento de las situaciones, de las pequeñas y grandes pérdidas, dándoles el tiempo que sea preciso y proporcionándoles ejemplos (historias, canciones, reflexiones), y no dándoles una actividad de ocio inmediato con la intención de que olviden el dolor. La vida puede traer eventos dolorosos (el fallecimiento de un abuelo, perder una amistad por un conflicto mal gestionado, los primeros desengaños amorosos, suspender una asignatura, no lograr clasificarse en su deporte...), y los niños, niñas y adolescentes van a desarrollarse mejor si encuentran formas de afrontarlos mediante apoyo afectivo y claves emocionales. Esto, por supuesto, no significa que desde una postura educativa haya que provocarles intencionadamente situaciones de dolor, ya que eso sería violencia psicológica.

2.1.3 VIOLENCIA SEXUAL

La violencia sexual es toda acción que causa un daño en el desarrollo afectivo-sexual del niño, niña o adolescente. Puede tener componente físico o no, y siempre tiene un componente psicológico. Debido a las características específicas de esta forma de violencia, y a estar más invisibilizada a nivel social, es conveniente analizarla en mayor detalle.

Desde el ámbito normativo y legal, durante los últimos años se hicieron esfuerzos para precisar las definiciones, alcances y efectos de la violencia sexual en las niñas, niños y adolescentes. El Comité de Derechos del Niño en su Observación General N° 13 (2011) ahonda en los diferentes tipos de violencia, entre los que se destaca el abuso y la explotación sexual. Estos comprenden la incitación o la coacción para que un niño se dedique a cualquier actividad sexual ilegal o psicológicamente perjudicial; su utilización con fines de explotación sexual comercial; la producción de

Es conveniente analizar la violencia sexual en mayor detalle debido a sus características específicas y a que está más invisibilizada a nivel social.

imágenes o grabaciones sonoras; y la venta de niños con fines sexuales y el matrimonio forzado. Muchos niños sufren abusos sexuales que, pese a no mediar la fuerza o la coerción físicas, son intrusivos, opresivos y traumáticos desde el punto de vista psicológico²¹.

Por otra parte, y de manera más reciente, el Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer publicó la Recomendación General N° 35 (2017)²² compartiendo recomendaciones específicas en materia normativa, sensibilización y políticas públicas sobre la violencia por razón de género contra las mujeres y las niñas.

2.1.3.1 La violencia sexual es, evidentemente, violencia

El abuso sexual infantil es violencia porque causa daño en el desarrollo del niño, niña o adolescente en un ámbito tan global como es la dimensión afectivo-sexual, que afecta a la persona completa. Por eso la calificación de una acción como violencia sexual debe orientarse por medio del daño recibido, y no por la intención de quien ha actuado así o de costumbres sociales concretas.

La mayoría de los abusos sexuales empiezan de forma muy gradual: de un beso aceptable se pasa a un beso sutilmente inapropiado, de una caricia cariñosa se pasa a una caricia cada vez más sexualizada. De ahí que fijarse solo en acciones concretas (excepto las más extremas, que son evidentes) puede hacer que se pasen por alto situaciones de violencia sexual. Al fijar el criterio en la vivencia del niño, niña o adolescente y el efecto que tiene la acción (o las

Es conveniente analizar la violencia sexual en mayor detalle debido a sus características específicas y a que está más invisibilizada a nivel social.

consecuencias que puede tener a largo plazo) se puede identificar mejor el daño y, con ello, la violencia.

2.1.3.2 La violencia sexual se basa en un abuso de poder

En la violencia sexual el principal abuso de poder se realiza a través del afecto: entre el 70% y el 85% de quienes abusan son personas conocidas, respetadas e incluso queridas por los niños, niñas y adolescentes.

El abuso sexual se realiza desde un abuso de poder. Y en este punto es importante comprender que, aunque existen violaciones de niños, niñas y adolescentes por parte de personas desconocidas, en la mayoría de los casos (entre el 70% y el 85%)²³ quienes abusan son personas conocidas, respetadas e incluso queridas por los niños, niñas y adolescentes. Por ello la forma en la que llegan a recibir el daño es a través de un abuso de poder. Ese mal uso del poder puede tener distintas formas, siempre con un componente de manipulación:

- Quien quiere abusar se acerca al niño, niña o adolescente y le hace sentirse especial, a través de regalos y gestos que poco a poco van incluyendo elementos sexuales, hasta utilizar al niño, niña o adolescente para la satisfacción de sus propios deseos.
- Quien quiere abusar manipula desde el miedo y la amenaza de daño, y el niño, niña o adolescente se somete. Esa amenaza puede estar dirigida hacia el propio niño, niña o adolescente («Si lo cuentas haré que lo pagues caro»), pero muchas veces también puede orientarse hacia personas queridas («Si lo cuentas haré que tu familia lo pase muy mal»).
- Quien quiere abusar utiliza las vulnerabilidades del niño, niña o adolescente, utilizando la culpabilidad que va desarrollando para abusar de maneras cada vez más dañinas. En este sentido, la manipulación consiste en utilizar el sentimiento de culpa del niño por el abuso para seguir avanzando (como en «Al principio no te quejaste de las caricias, así que ahora tienes que hacer lo que te diga o, si no, le contaré a tu familia todo lo que hemos estado haciendo», que consigue un secreto tóxico).

Y así como en otras formas de violencia el poder se puede utilizar en algunas situaciones de forma inconsciente (un padre puede utilizar el castigo físico sin ser consciente del daño que causa, una madre puede humillar pensando que es una buena pauta educativa, una profesional puede caer en negligencia por creer que cierta situación no es su responsabilidad...), en el abuso sexual casi siempre hay conciencia de la violencia ejercida²⁴. Por eso en otros tipos de violencia a menudo no se oculta (por falta de conciencia hay quienes defienden el castigo físico o humillante, o que excusan su inacción en las competencias que tienen), pero el abuso sexual casi siempre se desarrolla bajo secreto.

2.1.3.3 La violencia sexual se construye en torno a una asimetría

Para caracterizar bien el abuso sexual, y este elemento está relacionado con el anterior, hay que comprender que el abuso sexual no es una cuestión meramente de diferencia de edad o de género, aunque ambas dimensiones pueden favorecerlo: el abuso sexual implica una coerción que se realiza desde una asimetría, y esta puede provenir de distintos factores.

En cuanto a la edad, aunque gran parte de la violencia sexual la cometen personas adultas, hay que recordar que en torno al 30% de quienes agrede son otros niños, niñas y adolescentes²⁵. En ese caso la asimetría no estaría en la edad, sino en la experiencia y en el desarrollo emocional y sexual. Por ejemplo, puede darse abuso entre niños, niñas y adolescentes de la misma edad, o incluso quien agrede puede ser menor que quien sufre el abuso (un niño de siete años puede abusar de su prima de nueve años, una adolescente de trece años puede abusar de su novio de catorce...).

En el mismo sentido, es cierto que en muchos casos afectan las diferencias de género transformadas en desigualdad, porque en las sociedades falta mucho por avanzar hasta una igualdad de género real. Sin embargo, si se considera que todo el abuso sexual infantil es exclusiva-

mente violencia de género, quedan invisibilizadas muchas situaciones y muchas víctimas que merecen protección.

mente violencia de género, quedan invisibilizadas muchas situaciones y muchas víctimas que merecen protección.

Las estadísticas revelan que la mayoría de las personas que cometan abusos sexuales son de género masculino, pero también hay una proporción pequeña pero significativa de niñas y mujeres que abusan. Y es verdad que hay más víctimas de género femenino, pero el número de niños y adolescentes varones que sufren abuso sexual es también relevante.

Según el Instituto Nacional de Estadística de España (INE), la tasa de víctimas de violencia de género fue de 1,4 por cada 1000 mujeres de 14 años o más. En 2020 se inscribieron como víctimas de violencia de género y violencia doméstica 37.819 personas, un 4,9% menos que en 2019. De éstas, 34.446 fueron mujeres y 3.373 hombres²⁶. Mientras tanto, del total de víctimas de violencia de género registradas en 2020 en España, 514 tenían menos de 18 años.

Por último, hay personas de sexo masculino que abusan de niños, no solo de niñas, y personas de sexo femenino que abusan de niñas, no solo de niños.

El origen étnico, social, de clase, educación, o prestigio, puede aumentar la asimetría y, por tanto, la posibilidad de abuso de poder (en la violencia sexual o de cualquier otro tipo). Todo esto debe ser tenido en cuenta para tener una conceptualización adecuada del abuso sexual infantil y para poder intervenir de forma eficaz en todas las situaciones.

Para abordarlo eficazmente, es necesario entender que el abuso sexual implica una coerción que se realiza desde una asimetría, y esta puede provenir de distintos factores.

2.1.3.4 La violencia sexual se presenta de diversas formas

Como ya se ha visto, la clave de la violencia sexual está en el daño causado desde un abuso de poder. Eso significa que, como hay diferentes sensibilidades, dependiendo de la edad del niño, niña o adolescente, de sus capacidades, del momento personal, de las relaciones interpersonales y de otros muchos parámetros, hay un amplio abanico de acciones que pueden causar daño en el desarrollo sexual. Las más relevantes pueden ser las siguientes:

«Tipos básicos de abuso sexual infantil:

- 1) Bromas, humillaciones e insinuaciones de carácter sexual. Esto incluye alusiones al desarrollo (o falta de él), en especial en la adolescencia, tanto por parte de personas adultas como de otros chicos y chicas. Las novatadas con contenido sexual sin contacto también entran en este ámbito.
- 2) Voyerismo. Mirar a un niño, niña o adolescente con poca o ninguna ropa (mientras se ducha, mientras se cambia, mientras está en el baño...) para satisfacción propia.
- 3) Exhibicionismo. Mostrar los genitales a un niño, niña o adolescente.
- 4) Besos o caricias con connotaciones sexuales.
- 5) Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación (internet y teléfonos inteligentes) para crear y consolidar supuestas "relaciones de pareja" con niños, niñas y adolescentes (grooming).
- 6) Mostrar pornografía. El visionado de pornografía en la infancia puede causar mucho daño en el desarrollo afectivo y sexual por falta de comprensión de aspectos de la sexualidad por parte de los niños y niñas. En la adolescencia pueden causar daño las imágenes y grabaciones extremas, que implican daño para las personas.
- 7) Realizar fotos o grabaciones de niños, niñas y adolescentes en ropa interior, sin ropa o en posiciones que sugieran actividad sexual y publicarlas en las redes sociales o utilizarlas para hacerles chantaje.
- 8) Frotarse contra un niño, niña o adolescente, tocarle los genitales o hacer que toque los genitales de otra persona.
- 9) Masturbación. Hacer que el niño, niña o adolescente se masturbe delante de otra persona o masturbarle. Hacer que el niño, niña o adolescente masturbe a otra persona.
- 10) Mantener relaciones sexuales con un niño, niña o adolescente (por vía oral, vaginal o anal).

Romeo, F. J., y Horno, P. (2018). Materiales de la campaña «El abuso sexual infantil queda fuera de juego» de prevención y detección del abuso sexual infantil en el deporte: Guía de detección del abuso sexual infantil en el ámbito del deporte para profesionales. Madrid: Consejo Superior de Deportes, Fundación Deporte Joven y UNICEF Comité Español. Página 9.

Recuperado de: <http://www.espiralesci.es/materiales-de-la-campana-el-abuso-sexual-infantil-queda-fuera-de-juego/>

Las categorías de «abuso con contacto físico» y «abuso sin contacto» son demasiado generales para servir de criterio único de gravedad.

Es importante señalar que gran parte de estas acciones se pueden realizar de modo que no sean violencia sexual, especialmente cuando se producen entre iguales con similar grado de desarrollo evolutivo y dentro de relaciones seguras. Algunos ejemplos de conductas que involucran la sexualidad y que pueden no ser abuso sexual:

- Bromas de carácter sexual entre un grupo de chicos adolescentes, en las que ninguno se siente herido y que les pueden ayudar a explorar su identidad como hombres. Solo habrá que mediar si hacen comentarios dañinos.
- Una pareja de adolescentes que se besa con connotaciones sexuales dentro de una relación de pareja basada en el respeto y el equilibrio.

Hay otras acciones, sin embargo, que no tienen excusa, y el criterio debe buscarse siempre en el daño ocasionado en el niño, niña o adolescente que, como veremos en el Capítulo 4, puede no mostrarse inmediatamente, sino mucho tiempo después.

En este mismo sentido, la diferencia entre abuso con contacto físico y abuso sin contacto supone categorías demasiado generales para servir de criterio único de gravedad. Es cierto que a menudo serán más perjudiciales las acciones con contacto físico que sin él, porque supone que el cuerpo del niño, niña o adolescente se ve afectado directamente. Sin embargo, en situaciones concretas, una acción sin contacto (mostrar pornografía dura a un niño de cinco años de forma repetida) puede resultar más dañina que una con contacto (que una adolescente reciba tocamientos inapropiados en una fiesta por parte de un compañero, y que el grupo rechace la situación y defienda a la joven, de modo que esta se sienta apoyada y legitimada en su defensa).

2.1.3.5 La explotación sexual infantil

Si el abuso sexual infantil es tabú en la mayoría de los espacios, la explotación sexual infantil es su forma extrema. Se considera explotación sexual infantil a una forma de abuso sexual infantil en la que se da algún tipo de intercambio de beneficios, ya sea directamente al niño, niña o adolescente o a quien le tiene a su cuidado (pue-

den ser económicos, pero también de otros tipos, como drogas o incluso alimentos en situaciones de falta de recursos) y supone la existencia de redes criminales (que ponen en contacto a quien abusa con los niños, niñas y adolescentes que sufren el abuso).

La explotación sexual infantil tiene dos formas que es necesario conceptualizar y nombrar adecuadamente para proteger a los niños, niñas y adolescentes, en la línea de las Observaciones de Luxemburgo (2016)²⁷:

• **Prostitución infantil->> Explotación sexual infantil:** una persona paga (en dinero o con beneficios de otro tipo) por abusar de un niño, niña o adolescente. Es importante reformular cada situación de manera adecuada, porque la mal llamada «prostitución infantil» es un error de concepto que atribuye a los niños, niñas y adolescentes la capacidad de decisión respecto a la explotación de su cuerpo. Según la legislación vigente y los convenios internacionales²⁸, ningún niño, niña o adolescente tiene la potestad de decidir ser explotado, de modo que, aunque aparentemente den su consentimiento, es un consentimiento viciado y no válido. Es decir, el hecho de que un niño, niña o adolescente se ofrezca para que se abuse de su cuerpo es un indicador de daño, que ninguna persona adulta puede aceptar como indicador de consentimiento, y no exime a esta de su responsabilidad. Si no hubiera personas adultas que pagaran y comerciaran con los cuerpos de los niños, niñas y adolescentes, no existiría la explotación sexual infantil. Por eso es importante devolver el foco hacia las personas que facilitan y fomentan esa explotación. De este modo, se pueden reformular expresiones como «Hay adolescentes que se prostituyen para conseguir dinero» por «Hay personas adultas que se aprovechan de la vulnerabilidad de adolescentes para abusar de sus cuerpos».

• **Pornografía infantil >> Imágenes de abuso sexual infantil:** una persona utiliza las imágenes de niños, niñas y adolescentes con fines sexuales, y además puede obtener unos beneficios económicos o de otro tipo. Estas imágenes pueden haber sido obtenidas sin el conocimiento de los propios niños, niñas y adolescentes (con cámaras ocultas, mediante fotos en vestuarios...), pero el hecho de que se estén utilizando les puede causar un gran daño (especialmente cuando lo descubren y conocen que han llegado a una gran cantidad de personas). Pero

en la mayoría de los casos los niños, niñas y adolescentes son conscientes de que se les está fotografiando o grabando para obtener beneficios de ellos, y las imágenes pueden tener su origen en abusos o agresiones sexuales. En este sentido, mientras que el abuso sexual puede causar un daño terrible, pero termina en algún momento, las imágenes de abuso sexual infantil perviven, y el niño, niña o adolescente sabe que siguen circulando incluso cuando llega a la edad adulta. Por eso es fundamental insistir en que no se puede llamar «pornografía infantil» a este fenómeno, ya que los niños, niñas y adolescentes no pueden dar consentimiento a su explotación en este sentido. Al nombrar este proceso como «imágenes de abuso sexual infantil», quienes consumen o toleran este tipo de prácticas serán conscientes de que están siendo cómplices del sufrimiento de por vida de niños, niñas y adolescentes, incluso durante la edad adulta.

La explotación sexual infantil supone un daño tan elevado que la intervención debe estar coordinada por un equipo con formación específica en este ámbito, pero con la implicación de todas las esferas de la vida del niño, niña o adolescente (la salud, la familia si está disponible, la educación, el ocio, el ámbito jurídico y, por supuesto, la intervención terapéutica).

2.1.4 NEGLIGENCIA: LA VIOLENCIA POR OMISIÓN

La negligencia, entendida como una falta de acción que causa daño, es la forma de violencia más habitual y, sin embargo, es la menos percibida. Por eso es necesario visibilizar la negligencia más allá de lo material, porque la negligencia puede ser emocional y social.

La explotación sexual infantil es un tipo de abuso que incorpora la explotación a través de redes criminales.

La negligencia suele ser la forma de violencia más habitual, y sin embargo es la menos percibida. Es necesario visibilizar la negligencia más allá de lo material, porque la negligencia puede ser emocional y social.

«Se entiende por descuido [o trato negligente] no atender las necesidades físicas y psicológicas del niño, no protegerlo del peligro y no proporcionarle servicios médicos,

de inscripción del nacimiento y de otro tipo cuando las personas responsables de su atención tienen los medios, el conocimiento y el acceso a los servicios necesarios para ello».

Comité de los Derechos del Niño,
Observación General 13 (2011), pág. 9²⁹.

2.1.4.1 La negligencia consiste principalmente en una falta de acción

La negligencia consiste principalmente en una falta de acción: no utilizar el poder que se tiene para proteger y cuidar a un niño, niña o adolescente.

Para poder detectarla adecuadamente, es necesario comprender que la negligencia consiste principalmente en una falta de acción: la negligencia es no utilizar el poder que se tiene para proteger y cuidar a un niño, niña o adolescente. Mientras que en la violencia física, en la violencia psicológica y en la violencia sexual hay una persona que realiza una acción que daña al niño directamente, en la negligencia no resulta tan fácil de señalar, porque quien ejerce la negligencia no «hace» nada en concreto, más bien «deja de hacer» lo que debería por responsabilidad. También hay casos de negligencia en que existe una acción, pero que es insuficiente para las necesidades del niño, niña o adolescente.

Sin embargo, las personas continuamente estamos llevando a cabo acciones (aunque sean acciones pasivas, como quedarse mirando a la pared). Por eso en la detección de la negligencia ayuda identificar qué acciones está llevando a cabo la persona en vez de las que debería realizar para actuar de forma correcta con el niño. Y es interesante que no solo las personas pueden insta-

Una institución que no garantiza la protección del niño, niña o adolescente en los espacios de trabajo está siendo negligente.

larse en situaciones pasivas. Una organización que no tiene una política de protección, o que no toma las medidas necesarias para garantizar la formación de sus profesionales y la transformación de sus espacios laborales en espacios seguros y protectores, está siendo negligente con los niños, niñas y adolescentes que tiene a su cargo puesto que no los está protegiendo adecuadamente.

2.1.4.2 La negligencia causa daño

La negligencia, como todo tipo de violencia, implica daño. Sin embargo, ese daño es más difícil de identificar que en otros casos porque se refiere a carencias, más que a agresiones concretas. Excepto en los casos más extremos (niños, niñas y adolescentes con una alimentación deficiente que lo demuestran en su bajo peso, o con problemas médicos a causa de la falta de higiene, o con riesgo de contraer enfermedades por ropa inadecuada, por ejemplo), el daño es más sutil en el momento, pero muy relevante a largo plazo.

La negligencia puede asumir formas muy diversas, que a menudo pasan desapercibidas, como, por ejemplo:

- Es negligencia la falta de calidez o de presencia afectiva, que es necesaria a nivel biológico para el correcto desarrollo del cerebro infantil y adolescente: cuando un padre o una madre no le dedica al niño, niña o adolescente el tiempo que necesita (por motivos personales, como una vida social volcada en otras relaciones, o profesionales, por un trabajo exigente y falta de conciliación entre trabajo y familia), puede causar daño en su evolución psicológica.
- En cualquier ámbito educativo sería negligencia que una profesora decidiese no mediar en un conflicto entre estudiantes, pensando que no es su responsabilidad. En realidad el centro educativo tiene la responsabilidad de asegurar que sus espacios son entornos seguros y protectores como principio básico para facilitar el aprendizaje, y sus profesionales deben tener la formación y las herramientas necesarias para intervenir cuando sea necesario. El daño psicológico puede ser muy elevado en casos de acoso entre iguales, con consecuencias que pueden quedar de por vida.

La negligencia, como todo tipo de violencia, causa daño, pero ese daño es más difícil de identificar.

- Es negligencia cuando un maestro o una institución rechazan una adaptación curricular para un alumno o alumna con necesidades educativas especiales, ya que le impide sentirse parte del proceso educativo y puede abocar al fracaso escolar y a la marginación en el grupo.
- También las organizaciones pueden contribuir a crear situaciones donde tiene lugar la negligencia. Cuando una entidad no dispone de una política de protección de infancia, no existe un sistema para atender a la violencia que pueden sufrir los niños, niñas y adolescentes dentro de ellas. O cuando sus espacios no son entornos seguros y protectores, están exponiendo a los niños, niñas y adolescentes a que pasen por ellos sufriendo daño y nadie lo detecte ni actúe³⁰.

2.1.4.3 Tener la potestad de cuidar a un niño, niña o adolescente no implica saber ejercerla

Por último, tener el poder de cuidar a un niño, niña o adolescente no significa saber ejercerlo, pero entonces está la responsabilidad de tener que aprender. Y esa responsabilidad es por un lado, individual: cada persona que tiene niños, niñas y adolescentes a su cargo debe esforzarse para desarrollar sus capacidades hasta un nivel aceptable. Pero esa responsabilidad de cuidado es también institucional y social: cada organización y la sociedad en su conjunto debe proporcionar los recursos (físicos, emocionales, profesionales... dependiendo del perfil) necesarios para que esas personas adultas puedan ejercer su poder de cuidar de forma adecuada.

- Los padres y madres necesitan aprender a cuidar a sus hijos e hijas, desde lo más básico (cómo se hace un biberón o cómo se cambia un pañal) hasta lo más complejo (cómo ajustarse al ritmo emocional de un bebé, cómo acompañar el enfado de una niña de cuatro años, cómo gestionar la entrada en Primaria de un niño de seis, cómo gestionar los conflictos en la familia, cómo dar claves en las rupturas emocionales de pareja en la adolescencia...), y para eso necesitan hacer conscientes y revisar sus patrones familiares para decidir cuáles quieren conservar y cuáles necesitan modificar. Pero también necesitan recibir información sobre las experiencias actuales de los

Tener el poder de cuidar a un niño, niña o adolescente no significa saber ejercerlo, pero existe la responsabilidad de aprender.

niños, niñas y adolescentes, tan diferentes de las de su propia infancia, y claves para abordarlas (las redes sociales, la influencia de internet, la organización actual de los planes de estudios, nuevas tendencias en la sociedad...).

- En el mismo sentido, las profesiones relacionadas con la docencia y el cuidado pueden tener unas bases pedagógicas, pero necesitan formación continua tanto para adaptarse a las nuevas tendencias sociales como para desarrollar competencias específicas que necesiten para atender correctamente a sus estudiantes (si este curso hay un alumno con un trastorno específico, tendrán que recibir las nociones básicas para poder proporcionarle la atención adecuada; o si surge un conflicto en el grupo relacionado con acoso en las redes sociales, necesitarán las claves para comprender la situación y buscar los recursos adecuados para abordarla).
- En el ámbito del deporte, hay conocimientos básicos de psicología del desarrollo que deben ser manejados por el conjunto de profesionales (en especial todos los aspectos emocionales y las relaciones cuerpo-mente).
- Y en los entornos de intervención social, es imprescindible la actualización de competencias para apercibirse tanto a los avances en el conocimiento como a las nuevas realidades sociales.

En conclusión, es responsabilidad de las personas adultas que tienen a niños, niñas y adolescentes a su cargo desarrollar las competencias necesarias para poder atenderlos sin negligencia, y en el caso de profesionales también es función de las distintas instituciones garantizar que reciben la formación apropiada para evitar, detectar e intervenir adecuadamente en casos de negligencia.

2.2 ALGUNAS FORMAS ESPECÍFICAS DE VIOLENCIA INTERPERSONAL

La violencia ocurre, de distintas maneras, en todas las dimensiones humanas. Para asentar el concepto de violencia es necesario revisar cómo se aplica en algunos casos concretos que afectan especialmente a niños, niñas y adolescentes.

2.2.1 ACOSO ENTRE PARES (**BULLYING**)

Los niños, niñas y adolescentes no solo pueden sufrir la violencia, sino que también pueden ejercerla. El caso más visible en la actualidad es el fenómeno del acoso entre pares (también conocido por su término en inglés, *bullying*). Como introducción a esta materia es necesario retener los siguientes conceptos:

El acoso entre iguales tiene tres componentes principales: el daño, la intencionalidad, y la repetición en el tiempo.

- El acoso entre iguales consiste en que un niño, niña o adolescente ejerce violencia de forma sistemática hacia uno o más niños, niñas y adolescentes de su entorno. La clave consiste precisamente en la manera: se realiza intencionadamente con el fin de causar daño, y es repetido en el tiempo (puede ser todos los días, pero quien agrede puede utilizar la imprevisibilidad para causar mayor desasosiego en la víctima). De todas formas, sobre todo antes de los 7-9 años, hay situaciones de acoso en las que los niños y niñas están replicando en sus relaciones entre pares el maltrato que viven por parte de personas adultas de su entorno (en la familia, en la escuela...), pensando que es la manera «normal» de relacionarse. En otros casos, piensan que quien recibe el acoso lo vive como una broma, porque no tienen las claves para identificar su dolor.

- Se produce en cualquier espacio donde interactúen niños, niñas y adolescentes: es más conocido en el entorno escolar, pero puede darse también en el ámbito deportivo, en las actividades de ocio y tiempo libre o incluso en los espacios públicos de los municipios, como los parques y plazas.

- Existen diversos modelos de análisis del acoso entre pares, pero la mayoría identifica los siguientes roles. Por

un lado está quien agrede, que a menudo se rodea de iguales que le apoyan en sus agresiones. Por otro lado está el rol de víctima, que es quien sufre directamente las agresiones. Y por otro lado están quienes observan la agresión, que suele ser la mayoría de niños, niñas y adolescentes. Es frecuente que quienes toman el rol de agresión en una relación hayan vivido el rol de víctima en otras (en sus relaciones familiares, o en sus relaciones en otro entorno).

- La elección de las víctimas puede tener distintos criterios. Pueden ser víctimas niños, niñas y adolescentes con cualquier rasgo diferencial. Esas diferencias pueden suponer la adscripción a grupos (étnicos, sociales, culturales, económicos, identidad y orientación sexual, diversidad funcional...) o pueden ser individuales (el niño con sobrepeso, la niña que se desarrolla físicamente antes que los demás, el adolescente demasiado alto, la adolescente con gafas...). A partir de esas diferencias, quienes agreden utilizan el poder que tienen en esa relación y dentro del grupo para transformarlas en desigualdad y explotarlas en contra de quienes las tienen. Pero también hay casos que comienzan a partir de un conflicto mal resuelto dentro de una relación de amistad, en la que un niño, niña o adolescente utiliza su conocimiento del otro, y de forma especial el afecto que han tenido en el pasado, para causarle daño.
- Mientras que en otros casos la violencia suele ser un secreto entre quien agrede y quien la sufre, en el acoso entre pares el resto de niños, niñas y adolescentes del entorno suelen ser testigos de la situación. Sin embargo, esa información raramente llega a las personas adultas del entorno. Por eso resulta difícil de detectar en muchos casos. La clave consiste en identificar a niños, niñas y adolescentes que estén aislados en el grupo, sin amistades. Puede ser debido también a otros motivos, pero el aislamiento es siempre un indicador grave de que algo no marcha bien en la vida de un niño, niña o adolescente.
- Es difícil conocer con exactitud cuántos niños acosan y cuántos sufren este acoso³¹. Según el último estudio de UNICEF³² la tasa de victimización de acoso escolar estimada se sitúa en el 33,6% (incluyendo víctimas puras y víctimas agresoras). Lo que es cierto es que la mayoría de niños, niñas y adolescentes van a presenciar acoso entre pares en algún momento de sus vidas. De ahí que los programas de prevención hayan evolucionado. Inicialmente se centraban en las víctimas para que aprendieran a protegerse (lo cual no tiene buenos resultados

porque supone depositar la responsabilidad de la protección en ellas, cuando esa es la obligación de las personas adultas del entorno) o se dirigían a quienes agrede para que dejaran de hacerlo (a menudo tienen historias personales más complejas, que no se pueden resolver con intervenciones puntuales). Sin embargo, actualmente los programas con mejores resultados son los que desarrollan la responsabilidad social de no ser cómplices y pedir ayuda adulta en el resto de niños.

- Es responsabilidad de las personas adultas y de las instituciones generar espacios que sean entornos seguros y protectores que hagan muy difícil el acoso entre iguales y que permitan identificar y poner remedio a los primeros indicios de una situación de este tipo. La segunda parte de estos materiales va dirigida a garantizar la seguridad a través de formación, políticas de protección y la conciencia de todas las figuras adultas que intervienen en ese espacio.

Teniendo en cuenta todos estos elementos se puede observar cómo el acoso entre pares es una forma de violencia que causa un daño psicológico muy profundo en unos años del desarrollo evolutivo en los que las relaciones con iguales son clave. Y no solo en las víctimas directas, aunque las consecuencias pueden ser tan extremas que los niños, niñas y adolescentes intenten e incluso logren suicidarse. El resto de niños que observan la situación también sufren daño: miedo a convertirse en las siguientes víctimas, angustia por ver el daño de sus iguales, pérdida de confianza en las personas adultas, que no llegan a dar respuesta a la situación. Por eso es imprescindible que cualquier entorno en el que interactúen niños, niñas y adolescentes tenga contemplado cómo detectar e intervenir en los casos de acoso entre pares.

En 2019 UNICEF España lanzó una guía pensada para padres, madres y personas cuidadoras de niños en la cual se destacan un conjunto de pautas a tener en cuenta en el diseño de soluciones efectivas ante el acoso. Para anticiparse al acoso escolar, la guía propone a padres y madres y familias cuatro claves: entender su mundo, conectar con ellos, prevenir y estar pendiente de las señales, y actuar³³.

2.2.2 ACOSO A TRAVÉS DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN (INCLUIDO EL CIBERBULLYING)

Las tecnologías de la información y comunicación forman parte de la vida actual, con sus luces y sus sombras. Las mismas tecnologías que permiten un mayor conocimiento del mundo y una conexión más inmediata también proporcionan espacios que se pueden utilizar para la violencia. El **ciberacoso (ciberbullying)** es acoso o intimidación

El ciberacoso (*cibercutting*) es acoso o intimidación por medio de las tecnologías digitales. Puede ocurrir en las redes sociales, las plataformas de mensajería, las plataformas de juegos y los teléfonos móviles.

por medio de las tecnologías digitales. Puede ocurrir en las redes sociales, las plataformas de mensajería, las plataformas de juegos y los teléfonos móviles. Es un comportamiento que se repite y que busca atemorizar, enfadar o humillar a otras personas³⁴. Es una forma de violencia psicológica, pero con características específicas:

- En muchos casos se produce desde el anonimato. El niño, niña o adolescente no sabe quién le envía los mensajes agresivos, o lo intuye pero no lo puede probar (por el uso de pseudónimos). Eso hace que la sensación de impunidad de quien acosa sea mayor, sabiendo que es poco probable que se le localice. Y las víctimas son conscientes de la dificultad de identificar a quienes les agreden, lo que provoca una sensación de indefensión mucho mayor.
- Distancia física que implica distancia emocional. Mientras que para ser cruel en directo una persona tiene que afrontar sus barreras internas (sentimiento de culpa al ver las consecuencias, o simplemente vencer su preocupación de que se le rechace) y las barreras externas de otras personas (que alguien del entorno lo vea e intervenga), en las redes resulta más sencillo realizar comentarios despectivos o amenazas sin sufrir las consecuencias, lo cual amplía la intensidad de los mensajes.
- Mientras que una agresión en persona tiene un final, cuando el niño, niña o adolescente sale de la situación, en el ciberacoso se produce una permanencia de las interacciones: los insultos, los mensajes de odio o las imágenes agresivas quedan registradas de forma permanente. El niño, niña o adolescente que las sufre vuelve a verlas cada vez que mira el teléfono o el ordenador, y en el caso de redes sociales abiertas, sabe que otras personas las pueden ver también.
- Mientras que el acoso en persona está localizado en el tiempo y en el espacio (se produce durante las mañanas en la escuela, o los lunes y miércoles en el entrenamiento, o durante la quincena de campamento en el verano),

Se llama *child grooming* al proceso por el cual una persona adulta interactúa en redes sociales con niños, niñas y adolescentes haciéndose pasar por uno de ellos. De este modo, puede obtener más información y conseguir imágenes de niños, niñas y adolescentes reales con fines sexuales, llegando a lograr incluso encuentros físicos en los que se produce el abuso.

el acoso cibernetico se caracteriza por la invasión de todos los espacios y tiempos de la vida del niño, niña o adolescente. Los mensajes pueden llegar durante las horas de clase, o cuando está en casa por la tarde, o durante la noche mientras intenta dormir, e incluso cuando está de viaje. Eso hace que la sensación de indefensión sea mucho mayor.

- En el ciberacoso se produce un abuso de la intimidad: los datos del niño, niña o adolescente, su imagen, sus gustos, sus elementos identitarios son compartidos, deformados y criticados, de tal manera que aumenta la sensación de inseguridad.

Por todo esto, se puede observar que el ciberacoso es una forma de violencia porque causa un enorme sufrimiento psicológico desde el abuso del poder que dan la información (sea verdadera o falsa) y el anonimato, y por la falta de consecuencias para quien lo comete.

Pero hay otras formas de violencia en línea, entre las cuales se pueden destacar dos. Por un lado, está el fenómeno por el cual una persona adulta interactúa en redes sociales con niños, niñas y adolescentes haciéndose pasar por uno de ellos, con el fin de

El *sexting* y la sextorsión son fenómenos relacionados que tienen que ver con el mal manejo de la intimidad y de la privacidad.

obtener más información y conseguir imágenes de niños, niñas y adolescentes reales con fines sexuales, llegando incluso a acordar encuentros en los que se produce el abuso. Conocido en inglés como *child grooming*, se refiere al proceso de manipulación por el que los niños se confían en quien creen que es un igual, para acabar sufriendo violencia por parte de la persona adulta.

Por otro lado, existen el *sexting* y la sextorsión, que son fenómenos más complicados de categorizar y de abordar a nivel legal. El *sexting* consiste en compartir voluntariamente imágenes con poca o ninguna ropa, o en poses de carácter sexual, con iguales (sus amistades, su pareja del momento). Eso es un riesgo, porque alguien puede utilizarlo en el futuro en su contra (un amigo en un momento de enfado, una imagen que llega al grupo de la clase, una ex pareja despechada...). Otros niños, niñas y adolescentes pueden emplear esos materiales para realizar ciberacoso contra la víctima, con un nivel de daño muy considerable.

Pero hay una forma más dañina aún, la sextorsión: quien tiene las imágenes en las que aparece el niño, niña o adolescente puede utilizarlas para extorsionarle, exigiéndole dinero, más imágenes sexuales o incluso abusar de él o de ella a cambio de no divulgarlas entre sus círculos principales (su familia, su centro educativo, las redes sociales...). El nivel de daño psicológico es, por lo tanto, muy elevado. Se puede observar que ambas prácticas se producen cuando hay un mal manejo de la intimidad y de la privacidad, tanto la propia (al generar contenidos de *sexting*) como la de otras personas (compartir sus imágenes sin permiso, o sextorsión).

En cualquier caso, los espacios virtuales son espacios relationales, donde se pueden utilizar distintas formas de poder para causar daño, por lo cual es imprescindible que las personas adultas se informen regularmente de los riesgos y posibilidades de la tecnología según avanza esta y que tengan conversaciones frecuentes con los niños, niñas y adolescentes a su cargo.

2.2.3 VIOLENCIA DE GÉNERO

Aunque durante los últimos años se han logrado importantes avances en materia política, legal y social para la erradicación de la violencia de género, las mujeres y las niñas aún se siguen viendo expuestas a diferentes formas de violencia y desigualdad en función de las diferencias de sexo y la manera en que estas se construyen culturalmente.

La Convención de las Naciones Unidas sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (1979)³⁵ y otros instrumentos como el Convenio de

TRES ASPECTOS DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO QUE AFECTAN DIRECTAMENTE EN LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA

Prácticas culturales nocivas

La violencia de género en la pareja

Los hijos e hijas de víctimas de violencia de género

Estambul del Consejo de Europa (2011)³⁶ marcan un camino para avanzar en todos los aspectos sociales que siguen vulnerando los derechos de las mujeres, las niñas y las adolescentes en todo el mundo. Este es un campo muy amplio, de modo que, para ajustarse a los contenidos de este trabajo, se abordarán tres aspectos que afectan directamente en la infancia y adolescencia.

2.2.3.1 Las prácticas culturales nocivas

Ciertas prácticas tradicionales nocivas, que se abordan en el apartado **2.3. La violencia más allá de lo interpersonal**, constituyen una forma de violencia de género que causan daño a las niñas y las adolescentes. Algunos ejemplos serían la mutilación genital femenina o los matrimonios tempranos y forzados.

Es necesario cultivar la conciencia del daño que causan todas estas acciones en la salud física, pero también a nivel emocional y sexual, y como una limitación al desarrollo pleno. Ese daño, unido a un abuso de poder que a menudo es difuso, ejercido a nivel social por amplios sectores de la población, permiten identificar esas acciones como violencia.

La discriminación y las limitaciones en el acceso a la educación, al ocio, a la salud, a la libertad de elegir la forma de vestirse, así como la invisibilización de mujeres con roles y profesiones de prestigio, constituyen otros ejemplos de la manera en que las prácticas culturales y los estereotipos construidos socialmente limitan la igualdad de género y el pleno cumplimiento de los derechos de las niñas y adolescentes.

Son violencia de género todas las situaciones que causan daño a las niñas y a las adolescentes desde el ámbito social y cultural por el hecho de pertenecer al género femenino.

2.2.3.2 La violencia de género en la pareja

Una forma especialmente dañina de violencia de género es la que sufren las adolescentes por parte de sus parejas³⁷. La adolescencia es el momento en el que las personas experimentan un profundo desarrollo de todos los aspectos de la sexualidad, desde lo físico y fisiológico hasta lo psicológico y social.

Eso significa que, sin la conciencia adecuada, se puede llegar a establecer la violencia como forma de relación, en un mal uso de la afectividad y el poder que lleva asociado. Lo que comienza como una desavenencia se puede acabar transformando en una forma de maltrato. De esta forma, la persona utiliza el conocimiento que tiene de la otra para hacerle daño, ya sea utilizándola o como venganza por afrentas reales o imaginadas. El problema es que ambas partes aprenden a unir el amor y la violencia, asumiendo como manifestaciones afectivas positivas severos desajustes como los celos, el control de la otra persona, la humillación y el aislamiento.

La violencia de género en la pareja adolescente se basa en una asimetría de poder debido a los roles sociales de «adolescente hombre» y de «adolescente mujer», con estereotipos culturales específicos que utilizan los adolescentes para controlar, someter y agredir a sus parejas. Esta forma de violencia de género causa un grave daño, en muchos casos utilizando el poder que les da a los hombres jóvenes tener el afecto de esas jóvenes. Aunque la conciencia social va avanzando entre las personas adultas, se observan frecuentes situaciones de riesgo

La intimidad que se genera en la pareja, el profundo conocimiento de las emociones de la otra persona, posibilita que la violencia en la pareja sea especialmente dañina por el amplio poder que se despliega en la relación.

entre adolescentes y jóvenes, que pueden condicionar perjudicialmente su vida en el presente y sus relaciones afectivas en el futuro.

Es fundamental recordar que la persona que sufre la violencia se siente querida en esa relación, y que considera el daño como un elemento propio de las relaciones íntimas, por lo que es frecuente que cuando logra salir de esa relación de pareja encuentre después una parecida, repitiendo el patrón y los ciclos. Por eso la detección de esta forma de violencia en la adolescencia es crucial, para que cada adolescente pueda encontrar una manera mejor de relacionarse, fuera de esos patrones dañinos.

2.2.3.3 Los hijos e hijas de víctimas de violencia de género

Una última forma de violencia de género que es importante destacar en esta breve introducción al tema es la de los hijos e hijas de víctimas de violencia de género. El simple hecho de ver y vivir que su madre está siendo agredida por su pareja o ex pareja (que además en muchos casos es el propio padre, o un hombre con un rol paterno) genera un enorme sufrimiento en los niños, niñas y adolescentes, con un daño psicológico claro. Las agresiones físicas, el miedo y la sensación de que la afectividad va unida al dolor les afectan de una forma directa.

Los niños, niñas y adolescentes que ven y viven la violencia de género contra su madre son también víctimas directas de violencia de género por el intenso daño que reciben.

Pero no solo sufren la violencia como testigos: a menudo, al intentar defender a su madre, pueden sufrir la violencia física o psicológica que el hombre estuviese dirigiendo hacia ella. La dinámica del maltrato normalmente se extiende a toda la familia, con los niños, niñas y adolescentes siendo objeto de agresiones a cualquier nivel.

Por todo ello, los hijos e hijas de víctimas de violencia de género deben recibir la consideración también de víctimas directas, ya que el daño que sufren es real a todos los niveles. Así lo reconocen ya las últimas normas en el ámbito nacional y europeo, estableciendo para estos niños y niñas las mismas medidas de apoyo y protección que tienen reconocidas sus madres.

2.3 LA VIOLENCIA MÁS ALLÁ DE LO INTERPERSONAL

Hasta aquí hemos visto formas de violencia interpersonal, en las que la clave es la interacción y la relación entre las personas. Pero hay también formas de violencia que, aunque son ejercidas por personas concretas, tienen su base en elementos más amplios, más allá de lo interpersonal.

2.3.1 VIOLENCIA INSTITUCIONAL

Se considera violencia institucional la ejercida en el marco de una institución, como un centro educativo, un equipo deportivo, un ayuntamiento o un sistema de Servicios Sociales, desde un mal uso del poder que tiene esa entidad. Son casos en los que el propio sistema causa daño a un niño, niña o adolescente de distintas formas, por su inadecuación, por falta de recursos o por su rigidez. El mal uso del poder en la violencia institucional consiste en no proteger, en permitir acciones dañinas o no atender las necesidades de los niños, niñas y adolescentes.

Algunos ejemplos de instituciones que tienen poder sobre niños, niñas y adolescentes y, por tanto, la capacidad de utilizarlo para bien o para mal serían las siguientes:

Es violencia institucional toda acción realizada en el marco de una institución que causa daño a un niño, niña o adolescente por un mal uso del poder (por no proteger, por permitir acciones dañinas o por no atender sus necesidades).

«Violaciones de los derechos del niño en las instituciones y en el sistema. Las autoridades estatales de todos los niveles encargadas de la protección del niño contra toda forma de violencia pueden causar un daño, directa o indirectamente, al carecer de medios efectivos para cumplir las obligaciones establecidas en la Convención. Esas omisiones pueden consistir en no aprobar o revisar disposiciones legislativas o de otro tipo, no aplicar adecuadamente las leyes y otros reglamentos y no contar con suficientes recursos y capacidades materiales, técnicos y humanos para detectar, prevenir y combatir la violencia contra los niños. También se incurre en esas omisiones cuando las medidas y programas existentes no disponen de suficientes medios para valorar, supervisar y evaluar los progresos y las deficiencias de las actividades destinadas a poner fin a la violencia contra los niños. Además, los profesionales pueden vulnerar el derecho del niño a no ser objeto de violencia en el marco de determinadas actuaciones, por ejemplo cuando ejercen sus responsabilidades sin tener en cuenta el interés superior, las opiniones o los objetivos de desarrollo del niño».

Comité de los Derechos del Niño, Observación General 13 (2011), pág. 13³⁸.

- Los centros educativos. Deberían ser entornos protectores que favorecieran el desarrollo integral del niño, y donde se tuviera muy clara la responsabilidad de crear un ambiente de relación interpersonal seguro, así como de identificar situaciones de riesgo familiar y social. Pero, por políticas internas o una función docente inadecuada, pueden hacer que los niños, niñas y adolescentes que estudian en él sufran problemas emocionales (ansiedad, angustia, miedo...) o desajustes cognitivos.
- Las entidades deportivas. La participación en un deporte debería ser un actividad satisfactoria, en la que el niño, niña o adolescente se va desarrollando y va superando sus propios límites. Sin embargo, desde una competitividad extrema o desde modelos pedagógicos dañinos (como el uso de castigo físico), los niños pueden esforzarse más allá de lo saludable, o desarrollar problemas psicológicos ante la presión, sufriendo en cualquier caso un daño importante.
- Los Servicios Sociales y el sistema de protección. Cuando funcionan adecuadamente, permiten ofrecer salidas apropiadas a niños, niñas y adolescentes que están sufriendo. Sin embargo, cuando tienen demasiada rigidez, o falta de criterios, o sencillamente recursos insuficientes, pueden hacer que ciertos procesos se alarguen

innecesariamente, causando daño. Esto es especialmente importante cuando los niños, niñas y adolescentes tienen la impresión de que no se va a tomar en consideración su opinión, a pesar de que el derecho a ser escuchados en las decisiones que les afecten es un principio recogido en el artículo 12 de la Convención sobre los Derechos del Niño.

- El sistema judicial. Los juzgados, sus autoridades y sus profesionales deben hacer valer los derechos de los niños, niñas y adolescentes. Cuando ejercen su poder de manera adecuada, los niños, niñas y adolescentes reciben la protección que necesitan y se vela por su Interés Superior. Cuando las instancias judiciales no se adaptan a la realidad de los niños, niñas y adolescentes (por procesos demasiado dilatados en el tiempo, por formas y espacios que son difíciles hasta para las personas adultas), o cuando se cuestiona su testimonio (por carecer de la necesaria formación), pueden causar un daño añadido.

Todas estas formas, y muchas más posibles, no requieren que haya una persona con malas intenciones en el puesto. Puede producirse el daño a pesar de que haya profesionales con las mejores intenciones, porque el sistema no permite soluciones más adaptadas a las necesidades concretas de los niños, niñas y adolescentes.

Por todo esto, es imprescindible que cualquier entidad o espacio que trate con niños, niñas y adolescentes tome las medidas adecuadas para evitar cualquier forma de violencia institucional (aparte de las formas de violencia interpersonal, por supuesto). En la segunda parte se puede ver la metodología de Entornos Seguros y Protectores y otras herramientas para conseguirlo.

2.3.2 PRÁCTICAS TRADICIONALES NOCIVAS

Hay prácticas tradicionales que favorecen la cohesión social y el bienestar individual y grupal, como los rituales de pertenencia o las celebraciones de la vida. Pero también existen prácticas tradicionales dentro de muchas culturas que causan un grave daño a amplios sectores de su población, independientemente de quiénes las realicen en concreto. De hecho, en muchos casos las familias consi-

Se puede considerar una práctica tradicional nociva aquella que causa daño desde el poder que confiere una tradición o costumbre de una cultura específica

deran que están haciendo un bien al niño, niña o adolescente, criándole dentro de los valores de su cultura. Se puede considerar una práctica tradicional nociva aquella que causa daño desde el poder que confiere una tradición o costumbre de una cultura específica.

Un ejemplo es la mutilación genital femenina, una práctica tradicional que consiste en cortar o mutilar partes del aparato reproductor de niñas, adolescentes o mujeres con una intención de demostrar pureza, pero con unas consecuencias devastadoras a todos los niveles. La mutilación genital femenina es reconocida internacionalmente como una vulneración de los derechos humanos de las mujeres y niñas. Refleja una desigualdad entre los sexos muy arraigada, y constituye una forma extrema de discriminación de la mujer. Es practicada casi siempre en menores de edad y constituye una violación de los derechos del niño.

Desafortunadamente, muchas mujeres que la han sufrido siguen creyendo que es un valor y buscan aplicarlo a sus propias hijas. Sin embargo, cuando se implica a la sociedad en su conjunto y se explican los peligros, hay culturas que la están dejando atrás y países que la están prohibiendo y persiguiendo. A pesar de eso, incluso cuando las familias viven en otros países distintos de los de la cultura de origen, España incluida, las niñas y adolescentes pueden sufrir la mutilación, y es necesario conocer los protocolos específicos que existen para abordarla.

Otra práctica tradicional violenta son los matrimonios tempranos y forzados. Hay culturas en las que las familias casan a niños, niñas y adolescentes, o bien con otros niños, niñas y adolescentes o con personas adultas (normalmente son matrimonios de niñas con hombres, pero también se fuerzan bodas entre adolescentes), afectando su desarrollo en todos los niveles: abandonan su educación, empiezan a vivir con una persona a la que no conocían, mantienen relaciones sexuales a edades tempranas y pueden sufrir embarazos adolescentes, entre otros riesgos.

Como se puede observar, en el caso de las prácticas tradicionales violentas el daño es causado por el poder que ejercen las personas no solo desde relaciones personales (entre madre e hija, por ejemplo), sino también desde la presión social por cumplir con costumbres sostenidas por las creencias culturales. Quien le practica la mutilación genital femenina a su hija o casa de forma temprana a su hijo no solo utiliza su poder dentro de la relación parentofilia, sino que además tiene el apoyo de las personas que mantienen esos aspectos de su cultura.

2.3.3 VIOLENCIA ESTRUCTURAL

Diferentes contribuciones de la sociología al estudio de la violencia han hecho hincapié en la forma en la cual las estructuras e instituciones sociales pueden afectar negativamente a las personas, impidiendo la satisfacción de sus

Cuando la organización de una sociedad causa daño y no se producen cambios desde las instituciones y personas que tienen el poder o la capacidad de generarlos, se produce violencia estructural.

necesidades básicas de supervivencia, alimentación, cuidados sanitarios, educación o vivienda³⁹.

En una dimensión más amplia, hay condiciones sociales, económicas, políticas, y culturales que van más allá de las personas concretas y que afectan negativamente a los niños, niñas y adolescentes. Cuando la organización de una sociedad causa daño y no se producen cambios desde las instituciones y personas que tienen poder para promoverlos, se produce violencia estructural.

En cierto modo, cada integrante de la sociedad juega un rol en la reproducción de esas estructuras dañinas, y al mismo tiempo estas constituyen modos de funcionamiento que resultan muy difíciles de cambiar. La implicación de las distintas instancias con capacidad para ejercer poder e influencia social es imprescindible para lograr mejoras y reducir este tipo de violencia.

Algunos ejemplos de la violencia estructural se relacionan con las condiciones sociales y económicas que favorecen la emergencia de la pobreza, el desempleo, la precariedad, la explotación laboral infantil o la falta de conciliación del trabajo y la vida familiar. Todas ellas ponen a los niños y niñas y a sus familias en una situación de mayor vulnerabilidad. La pobreza infantil afecta directamente a su desarrollo pleno y al acceso a sus derechos, y la situación y condiciones laborales de las familias pueden privar a los niños y niñas de la necesaria presencia de sus figuras adultas de referencia, que están trabajando o con demasiado cansancio o preocupaciones para prestarles atención.

También se puede reflexionar aquí sobre cómo el machismo afecta a muchos niños, niñas y adolescentes en dimensiones de las que no son conscientes, desde sus roles sociales como «hombres» y «mujeres» hasta las pautas educativas que siguen o las oportunidades formativas y laborales a las que acceden.

Y por último, ciertas acciones que causan el deterioro de las condiciones medioambientales (como la contaminación, la inadecuada gestión de residuos, la provocación de incendios o la deliberada destrucción de la naturaleza) pueden contribuir a la creación de entornos y situaciones que afecten de manera negativa a los niños, niñas y adolescentes.

2.4 ACTIVIDADES

ACTIVIDAD 2.1. LA VIOLENCIA CONTRA NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES EN NOTICIAS

Ahora que has estado reflexionando sobre las distintas formas de violencia, busca una noticia reciente (del último año) sobre cada tipo de violencia interpersonal (los cuatro tipos básicos y las tres formas específicas analizadas) en plataformas digitales (periódicos o informativos).

Elabora un listado de enlaces indicando qué tipo de violencia consideras que aparece y comenta en 500-800 palabras cómo ha sido el proceso de investigación:

- ¿Qué formas de violencia han sido más fáciles de encontrar y cuáles han sido más difíciles?
- ¿Qué perfiles aparecen más según cada tipo, de violencia dentro del círculo de confianza o de personas desconocidas?
- ¿Cómo se presentan las noticias en cada medio? ¿Se tienen en cuenta los derechos del niño, niña o adolescente a su privacidad o a su recuperación?
- ¿Ha habido algo que te haya llamado la atención, algo que no esperabas y que te ha sorprendido?

CORRECCIÓN DE LA ACTIVIDAD 2.1.

Esta actividad permite a cada participante explorar según sus intereses y sus ritmos, de modo que es esperable una natural variedad. Para considerar apto el ejercicio debería aparecer una noticia de cada tipología general: violencia física, violencia psicológica,

violencia sexual, negligencia, acoso entre pares, acoso a través de las tecnologías de la información y comunicación y violencia de género.

En la elaboración personal sobre el proceso de investigación pueden aparecer dudas, conceptos confusos o cuestiones que hay que aclarar.

ACTIVIDAD 2.2. ¿CÓMO SON LAS HISTORIAS DE VIOLENCIA? LAS NARRACIONES EN LAS PELÍCULAS

Esta actividad va a servir para que apliques los aspectos estudiados en películas concretas, profundizando en tu argumentación sobre por qué determinadas situaciones son violencia. Elige una de las siguientes películas (si seleccionas una que ya conoces es conveniente que la veas de nuevo) y dedica un tiempo a verla. La mayoría se pueden encontrar en plataformas digitales legales de amplia distribución.

- Félez, J. A. (Productor) y Mañas, A. (Director). (2000). *El Bola*. España: Tesela Producciones Cinematográficas. Aborda el maltrato físico y psicológico en el ámbito familiar.
- Bollaín, I. (Directora). (2003). *Te doy mis ojos*. España: La Iguana. Una mujer intenta salir de una relación de violencia de género, en la que su hijo de nueve años sufre de manera silenciosa.
- Corbacho, J., y Cruz, J. (Directores). (2007). *Cobardes*. España: El Terrat, Ensueño Films y Filmax. Relata las dinámicas de acoso entre pares (en el centro educativo, pero también en las redes sociales y en el barrio), con una especial atención a la repetición de patrones.

- Armendáriz, M. (Director). (2011). *No tengas miedo*. España: Oria Films. Retrata el proceso de una joven que quiere enfrentarse a los efectos que tiene en su vida adulta el abuso sexual que sufrió en su infancia.
 - Cretton, D. D. (Director). (2017). *The Glass Castle (El castillo de cristal)*. Estados Unidos: Lionsgate. Una mujer va recordando partes de su infancia y adolescencia con una familia disfuncional. Aborda especialmente la negligencia, pero también otras formas de violencia física y psicológica en el ámbito familiar.
 - Chbosky, S. (Director). (2017). *Wonder*. Estados Unidos: Lionsgate. Un niño con una cara diferente (que le ha hecho pasar por 27 operaciones pero que sigue resultando muy llamativa) encuentra dificultades al empezar en un nuevo colegio, en el que las relaciones no son siempre lo que parecen, con formas diversas de acoso y aislamiento social. Mientras, su hermana adolescente sufre la falta de atención por parte de una familia centrada en el hijo pequeño.
- De esa película escoge tres escenas que te parezcan relevantes y describe los elementos de la violencia que se da en ellas: cuál es el daño que reciben los personajes (niños, niñas y adolescentes), de qué manera se utiliza el poder y cuál es el modo en que les afecta (500-800 palabras por escena serán suficientes).

CORRECCIÓN DE LA ACTIVIDAD 2.2.

La visualización de películas, en las que se ve a personajes concretos sufrir las distintas formas de violencia, genera una mayor sensibilidad hacia los niños, niñas y adolescentes y sus vivencias y permite aplicar los conceptos de forma práctica.

En la devolución hay que combinar la validación o corrección de aspectos teóricos con la atención a las respuestas emocionales. Si queremos que como participantes tengan una mirada sólida a nivel técnico y cálida

a nivel afectivo, tendremos que corregir transmitiendo estos valores.

Es importante tener en cuenta que habrá participantes que hayan sufrido situaciones de violencia en su infancia. Habrá que tener previsto responder con más tiempo y recomendar trabajo terapéutico si es necesario.

Se pueden añadir películas que parezcan convenientes, pero se recomienda mantener un listado reducido, porque quien revisa las actividades debe haberlas visto todas y tenerlas presentes.

ACTIVIDAD 2.3. DESCUBRIENDO LA VIOLENCIA MÁS ALLÁ DE LO INTERPERSONAL

Ahora que comprendes mejor la violencia, localiza tres ejemplos de violencia que vayan más allá de lo interpersonal. Pueden ser del mismo o de distinto tipo (institucional, prácticas tradicionales violentas, socioestructural, medioambiental...). Fíjate en un niño, niña o adolescente que conozcas para cada

caso e intenta determinar cómo esas situaciones encajan en el patrón de violencia más allá de lo interpersonal, identificando el daño, el abuso de poder (que es más difícil de identificar cuando las responsabilidades se diluyen o se reparten) y el modo en el que afectan. Realiza un análisis de 200-300 palabras por cada caso, cambiando los datos del niño, niña o adolescente para que sea identificable.

CORRECCIÓN DE LA ACTIVIDAD 2.3.

Esta actividad puede generar una variedad muy amplia de respuestas, desde casos de malas prácticas de centros educativos o de servicios de atención a niños, niñas y adolescentes, hasta reflexiones más

filosóficas sobre comportamientos sociales actuales. En cualquier caso, la revisión de los materiales debe estar dirigida a insistir sobre los tres elementos de la violencia: el daño recibido, el abuso de poder y el modo en el que afecta.

3

¿POR QUÉ NO VEMOS LA VIOLENCIA? FALSAS CREENCIAS QUE IMPIDEN IDENTIFICAR LA VIOLENCIA



Las cifras que existen sobre casos de violencia son muy altas. Sin embargo, ¿por qué no nos los tomamos en serio?

Porque tenemos una serie de falsas creencias que nos impiden identificar la violencia.

3.1 LOS CRISTALES CON LOS QUE MIRAMOS: SESGOS Y CONDICIONANTES

El acoso entre iguales tiene tres componentes principales: el daño, la intencionalidad, y la repetición en el tiempo.

A muchas personas adultas les gusta considerar que la infancia es una época de felicidad y de inocencia. Da mucha tranquilidad pensar que nada grave ocurre en ese periodo, salvo situaciones muy excepcionales en familias y contextos con una desestructuración extrema, es decir, «lejos de nuestra realidad próxima». Pero eso es falso: hay muchos niños, niñas y adolescentes que sufren violencia, y las personas adultas de su entorno no lo están viendo.

Durante los últimos años se han realizado diferentes investigaciones sobre la percepción social de la violencia, especialmente en materia de la violencia de género y violencia sexual. En el año 2018 se llevó a cabo en España una encuesta sobre la percepción social de la violencia sexual entre 2.465 personas de 16 años o más. De esta manera, se puso el foco en la tolerancia de la población hacia actitudes que justifican la violencia sexual, culpabilizan a la víctima o eximen de responsabilidad al agresor o agresora. Por otra parte, el estudio permitió abordar la forma en que se construyen estereotipos también sobre los propios agresores⁴¹. Poco a poco, se producen avances en la sensibilización social:

- Cada vez se condena más la violencia física: crece el rechazo al castigo físico a niños, niñas y adolescentes, por ejemplo, y se rechaza que las peleas sean juegos apropiados.
- Se empieza a reconocer la violencia psicológica: se identifican algunas formas, especialmente entre iguales, como el acoso y el ciberacoso, o la violencia de género en parejas adolescentes.
- Aumenta la conciencia respecto a la negligencia: socialmente se tienen claras las responsabilidades de los distintos actores en su cuidado hacia los niños, niñas y adolescentes.
- Comienza a haber iniciativas respecto a la violencia sexual. Aunque en general pervive la fantasía de que los niños, niñas y adolescentes, al menos hasta llegar a la pubertad, están protegidos de la violencia en el ámbito sexual, se empieza a comprender que no es algo tan lejano e infrecuente.

Sin embargo, hay muchas creencias que permiten que la violencia siga sin ser detectada en las vidas de los niños, niñas y adolescentes. Esas creencias hacen que tengamos sesgos y condicionantes que invisibilizan o incluso que normalizan la violencia. Mientras las mantengamos, habrá casos de violencia en nuestras familias, aulas, espacios de ocio y deportivos, calles y barrios y centros de protección que sigan sin recibir la atención que merecen. Nuestros sesgos y condicionantes tienen consecuencias en lo que viven los niños, niñas y adolescentes de nuestro entorno.

3.2 DESMONTANDO ALGUNAS CREENCIAS FALSAS

En este apartado vamos a repasar algunas de las creencias falsas más frecuentes respecto a la violencia. Estas creencias impiden que las personas adultas detecten muchas situaciones de violencia y que reaccionen de forma adecuada. Por eso, una de las primeras tareas en prevención de violencia es desarrollar la conciencia. Solo así podremos desmontar aquellas creencias que permiten que la violencia siga oculta, sin detectar.

3.2.1 LA VIOLENCIA ES MÁS QUE LA VIOLENCIA FÍSICA

Es frecuente la confusión del término «violencia» con «violencia física». Efectivamente, la violencia física es violencia, pero también hay muchas formas de violencia que no utilizan la dimensión física:

Es frecuente la confusión del término «violencia» con «violencia física». Hay muchas formas de violencia que no utilizan la dimensión física y que, sin embargo causan daño desde un abuso de poder.

- La violencia psicológica causa unos daños reales, de modo que el desprecio, el aislamiento, la humillación o el cuestionamiento pueden afectar de modo severo a la persona.
- La violencia sexual, por otro lado, en la mayoría de los casos se produce sin violencia física, mediante una manipulación que hace que la víctima se doblegue, y por eso es difícil encontrar pruebas físicas de los abusos.
- Y la negligencia puede suponer un deterioro serio en la vida de un niño, niña o adolescente: la falta de cuidado (el mal uso del poder) puede generar daño (el niño que no recibe la medicina que necesita, puede enfermar y morir; la niña de tres años que cruza la calle sola puede ser atropellada; el niño, niña o adolescente que no recibe el afecto que necesita se desarrolla peor que si lo hubiera recibido).

Por todo esto es importante utilizar una definición operativa de violencia que permita visibilizarla y reconocerla.

3.2.2 LA VÍCTIMA NO ES CULPABLE DE LA VIOLENCIA QUE SUFRE

Existe una presión social hacia quienes padecen la violencia: se les culpabiliza de lo que les ocurre. «Tendrían que defenderse», «No deberían tolerar ese trato» o incluso «¿Por qué no ha pedido ayuda antes?, ¿por qué no ha dicho nada?» son frases muy destructivas: no solo revelan

Ninguna persona es culpable de sufrir violencia: la violencia siempre es responsabilidad de quien la ejerce, sea una persona adulta o un niño, niña o adolescente.

la falta de comprensión del fenómeno de la violencia, sino que además responsabilizan a las víctimas de la prolongación del daño. Esto es muy grave, ya que la violencia consiste en muchos casos en utilizar la vulnerabilidad de las víctimas para hacerlas cada vez más vulnerables.

Especialmente en niños, niñas y adolescentes, la violencia suele darse dentro de relaciones en las que no tienen escapatoria: no pueden huir de sus familias, de sus docentes, de sus compañeros y compañeras de clase, de los grupos de su barrio. La culpabilización de las víctimas las aísla y las sumerge más en la relación dañina, sintiendo que no se las comprende y que tampoco se van a poner los medios para ayudarlas.

Por eso, otro de los mensajes clave es que, por muy inadecuado que sean los comportamientos de los niños, niñas y adolescentes, no pueden utilizarse como justificación para agredirles. Ninguna persona es culpable de sufrir violencia: la violencia siempre es responsabilidad de quien la ejerce, sea una persona adulta o un niño. Y la educación se puede realizar siempre de forma protectora y no violenta, es cuestión de buscar alternativas desde la conciencia.

Así, la frase «Él/ella se lo ha buscado» es siempre inaceptable. Y es especialmente importante comprender que, especialmente después de sufrir abusos sexuales, el niño, niña o adolescente puede ofrecerse como objeto sexual como una forma aprendida de relacionarse. Eso hay que entenderlo como un indicador del daño presente, algo que hay que abordar a nivel educativo y tal vez también en terapia, pero que nunca se puede aceptar como una invitación a un contacto sexual. Como víctima de abusos, no puede consentir a nuevos abusos, aunque lo parezca.

3.2.3 LA VIOLENCIA EDUCA, PERO NO EN LOS VALORES DESEABLES

Se puede oír el comentario de que la violencia no educa, y es necesario transformarlo para lograr ampliar la percepción del impacto de la violencia. Esos mensajes bienintencionados, que buscan abordar la violencia en las relaciones educativas, generan dos tipos de problemas.

Por un lado, las personas tendemos a justificar nuestras historias personales. En la mayoría de las familias se han empleado pautas educativas que incluían la violencia (pero no necesariamente el maltrato). De hecho, si hacemos un esfuerzo podemos recordar castigos violentos en nuestra infancia: desde amenazas, humillaciones, silencios, miradas y exclusión hasta golpes y otras formas de violencia. Los límites son necesarios para un desarrollo adecuado de los niños, niñas y adolescentes, pero no es necesario imponerlos de forma violenta. La forma en la que actuamos puede convertir una acción inicialmente

La afirmación «La violencia no educa» es falsa. La violencia educa, pero no en los valores que queremos.

constructiva en un acto violento. Sin embargo, es muy frecuente escuchar comentarios del tipo «Pues a mí mi familia me pegaba y he salido buena persona gracias a eso». Es necesario reconocer que nuestras familias no han sido perfectas (nadie lo es), y reconocer sus fallos no les quita valor por todas aquellas cosas que sí que hicieron bien, y el agradecimiento y reconocimiento a todo lo que nos aportaron. De modo que, aunque nos hayan educado con violencia (en ciertos momentos), podemos tener modelos más constructivos, poniendo conciencia en nuestra historia personal y en nuestras relaciones.

Por otro lado, la verdad es que la violencia enseña, pero no lo que normalmente se piensa. Tres son las enseñanzas que transmite la violencia:

- La violencia puede transmitir valores muy distintos de los deseados: cuando un niño recibe una bofetada de su madre por haber pegado a su hermana, aprende, claro que sí, pero no lo que quería la madre («Pegar está mal»), sino otras interpretaciones que afectan a valores éticos («Pegar y que me vean está mal, lo haré cuando no esté mi madre», «Pegar es fácil de identificar, cuando quiera hacer daño a mi hermana tendré que buscar formas más sutiles, ¿y si pruebo a burlarme de algo que sea importante para ella?»).
- Pero, además, si quien está a cargo del niño, niña o adolescente utiliza la violencia, también le está transmitiendo que quien le tiene que cuidar puede hacerle daño; que quien en teoría vela por su interés puede hacerle sufrir; que, como dice el refrán, «quien le quiere tiene derecho a hacerle llorar». Supone, de hecho, unir afecto y violencia, legitimar que causar daño es una acción válida en las relaciones afectivas. Y ese es un valor que no deseamos para los niños, niñas y adolescentes. Queremos que según vayan creciendo y en su vida adulta ni causen ni acepten el daño por parte de las personas que les quieren y que les cuidan.
- Y tercero, la violencia se valida como modo de resolver los conflictos. Si hay desacuerdo o error, existen formas legítimas para encauzar la situación sin tener que recurrir a la violencia.

3.2.4 LA SEXUALIDAD EXISTE DESDE LA PRIMERA INFANCIA

Hay muchas personas que creen que los niños, niñas y adolescentes son seres asexuados, al menos hasta la pubertad. A veces se combina con una visión inadecuada que hace equivaler «sexualidad» con «coito». Al ver a los niños y niñas como «asexuales», es más difícil la prevención y la detección del abuso sexual.

Si se define la sexualidad como la capacidad de experimentar placer a través de su propio cuerpo y en las interacciones con otras personas, la realidad es que los niños, niñas y adolescentes tienen sexualidad desde la primera infancia. En los primeros años descubren que hay puntos de su cuerpo que les proporcionan placer, y también sienten atracción hacia otras personas. Pueden encontrar maneras de masturarse, querer explorar las diferencias entre sexos, y comenzar a desarrollar su orientación e identidad sexual. De este modo, cuando llegan a la pubertad empiezan con las primeras relaciones de pareja.

Como la sexualidad es una parte fundamental de la persona, es imprescindible que los niños, niñas y adolescentes reciban una educación afectivo-sexual completa. De este modo aprenderán no solo los aspectos de la biología, que son útiles, sino también toda la dimensión afectiva: el buen trato en las relaciones de pareja, las dinámicas de poder que pueden aparecer en cualquier relación humana, el respeto entre personas y distintas formas de pedir ayuda. Cuando esta educación afectivo-sexual se realiza de forma adecuada a cada edad, se previene el abuso sexual en gran parte: los niños, niñas y adolescentes son capaces de identificar la manipulación que precede al abuso, y si les sucede, identifican la violencia, reconocen que no tienen la culpa y pueden pedir ayuda y recibirla.

En resumen, pretender mantener a los niños, niñas y adolescentes lejos de su sexualidad no les protege, sino que facilita que otras personas puedan abusar y hacerles daño. Si los niños, niñas y adolescentes no saben cómo funcionan la sexualidad y las relaciones humanas y que la violencia sexual existe, no pueden pedir la ayuda que necesitan y se les priva de su derecho a un desarrollo pleno que incluye una sexualidad plena y sana.

Mantener a los niños, niñas y adolescentes en una burbuja artificial de asexualidad es ponerles en riesgo de sufrir violencia sexual.

Los niños, niñas y adolescentes pueden no mostrar las consecuencias emocionales incluso durante años. Pero eso no significa que todo vaya bien, sino que probablemente todavía no han salido a la luz. La ausencia de síntomas después de episodios de haber sufrido violencia son una invitación a mantener una mirada atenta y consciente.

3.2.5 LAS CONSECUENCIAS EMOCIONALES DE LA VIOLENCIA PUEDEN TARDAR EN MANIFESTARSE

Existe la creencia de que si algo no causa un daño evidente en el momento, es que no ha causado ningún daño, y eso es falso. Es probable que esté relacionado con el daño físico, que suele ser bastante inmediato. Pero hasta en la dimensión física hay situaciones perjudiciales que pueden tardar en aparecer, desde fracturas que no se detectan hasta enfermedades que no dan señales hasta que están avanzadas.

Como ya hemos visto, toda forma de violencia conlleva un daño psicológico, pero las consecuencias a nivel emocional pueden tardar en manifestarse. Bien porque las primeras veces el niño, niña o adolescente siente un malestar indefinido que no es capaz de transmitir, bien porque la experiencia causó trauma en el pasado y perdura en el presente la disociación (como veremos en el **Capítulo 4, El daño que permanece: las consecuencias de la violencia, incluidos el trauma y la disociación**), en muchos casos puede parecer que la situación no ha causado más daño que el malestar concreto del momento.

Sin embargo, cuando escuchamos a los niños, niñas y adolescentes nos pueden contar su malestar, que arrastran durante largo tiempo sin poder darle forma. Por ejemplo, en muchos casos de abuso sexual el niño, niña o adolescente no entiende la gravedad de lo sucedido hasta años después, especialmente en la pubertad. La falta de indicadores evidentes no significa que no haya habido daño, sino que no se ha identificado o que estaba latente, oculto hasta poder aparecer.

En este sentido, también debe ser llamativo que un niño, niña o adolescente se muestre siempre dócil y amable: esa no es la forma natural de crecer. La represión de todo indicio de rabia o malestar indica un daño importante, y la falta de confianza que tiene el niño en que nadie pueda entender su dolor y acompañarlo.

Los niños, niñas y adolescentes están evolucionando continuamente, y puede aparecer hoy el daño que sucedió hace mucho tiempo. Por eso, es conveniente mantener una mirada atenta constante, especialmente si se sabe que han vivido situaciones de violencia. El síntoma puede aparecer cuando menos lo esperemos⁴².

3.2.6 NUESTRA SOCIEDAD NORMALIZA Y LEGITIMA LA VIOLENCIA

La violencia está tan normalizada que en muchos casos no la identificamos. A lo largo de este manual estamos analizando aspectos de la violencia que habitualmente no se abordan: el daño, el abuso de poder, la violencia sutil, las estructuras que permiten que perviva la violencia... Para poder prevenir, detectar e intervenir ante situaciones de violencia es necesario que tengamos presente que nuestra sociedad normaliza y legitima la violencia en muchos casos:

- La violencia física se legitima en películas e incluso en programas dirigidos a niños, niñas y adolescentes como una forma apropiada de resolver problemas, especialmente con las dicotomías de «los buenos tienen derecho a hacer daño a los malos».
- La violencia psicológica se valida como herramienta educativa a través de las comparaciones, las humillaciones, el miedo en entornos educativos, y también como una forma de relacionarse entre iguales.
- La violencia sexual incluye desde la objetualización de los cuerpos (tanto de niños, niñas y adolescentes como de personas adultas) hasta el acceso a material pornográfico desde edades muy tempranas.

La violencia está tan normalizada que en muchos casos no la identificamos, y eso nos va a impedir detectar situaciones de violencia en los niños, niñas y adolescentes de nuestro entorno.

- La violencia de género sigue prevaleciendo en los mensajes respecto a las profesiones y cargos que pueden desempeñar y los salarios a los que pueden aspirar las mujeres.
- El racismo y la xenofobia están creciendo en todos los ámbitos, con mensajes que deshumanizan y criminalizan a quien es diferente.
- Siguen prevaleciendo los discursos, bromas y políticas que invisibilizan e incluso penalizan y condenan la diversidad sexual y las diferentes identidades de género.

Como hemos visto, no hay nadie que no cometa puntualmente actos de violencia: una mala respuesta a nuestra pareja o a un familiar, un prejuicio que mantenemos inconscientemente y que causa daño a personas de nuestro entorno, decisiones profesionales que se toman sin tener en cuenta los efectos en quienes las reciben... Lo importante es tomar conciencia, reparar el daño causado y aprender para ir mejorando en un proceso continuo.

Por todo ello, es fundamental mantener la conciencia sobre la violencia en los distintos niveles, sabiendo que en muchos casos se va a normalizar e incluso legitimar desde las distintas figuras de autoridad. De hecho, va a ser nuestra responsabilidad poner luz en esas situaciones y buscar alternativas no violentas.

3.2.7 CUANDO SE DESDIBUJAN LOS LÍMITES DE LA INTIMIDAD SE PIERDE PROTECCIÓN FRENTE A LA VIOLENCIA

La intimidad es la esfera donde podemos mostrarnos vulnerables, donde compartimos lo que nos ilusiona y lo que nos preocupa, nuestras mayores esperanzas y nuestros miedos más ocultos. Y lo más sano y seguro es compartir intimidad solo con personas con las que tenemos una relación sólida, con confianza y conocimiento mutuo.

Sin embargo, actualmente está creciendo la exposición pública de la vida privada a través de todos los medios. Desde la televisión hasta las redes sociales, parece que lo apropiado es compartir cualquier experiencia personal sin control. Y eso supone un riesgo por cuatro motivos principales, especialmente para los niños, niñas y adolescentes:

- Puede dar la sensación de que es más valioso el número de «Cuentas que me siguen» o «Me gusta» de personas desconocidas que el contacto real y concreto en el día a día con personas del entorno. Eso significa que, mal utilizadas, las redes sociales pueden hacer que el niño, niña o adolescente tenga menos red afectiva real en su entorno.

El buen manejo de la intimidad protege a los niños, niñas y adolescentes frente a posibles usos violentos de la información que comparten.

- En la infancia y en la adolescencia la persona no ha acabado su desarrollo, de modo que se puede encontrar con situaciones complicadas que no sepa manejar. A solas con las nuevas tecnologías pueden hacer cosas que nunca harían en persona: desde mostrarse con poca ropa hasta acosar a otro niño, niña o adolescente. La falta de consecuencias inmediatas, como las respuestas emocionales de otras personas (de preocupación o rechazo), facilitan que lleguen mucho más lejos de lo que lo harían en una interacción en el mundo físico.
- Cuando un niño, niña o adolescente hace algo en privado desde la impulsividad, puede tener que asumir las consecuencias y que conozcan el hecho solo unas pocas personas del entorno. Sin embargo, si eso se comparte públicamente, ese material perdura en el tiempo, afectando a su imagen y a su identidad.

- Los niños, niñas y adolescentes pueden facilitar datos que permita identificarlos, conocer sus rutinas, dónde estudian, dónde viven... que pueden ser utilizados en su contra, para ejercer violencia de distintas maneras.

Y las familias y otras personas del entorno pueden ser quienes inicien estos movimientos llegando al sharing, una expresión que combina en inglés «share», «compartir», con «parenting», la «parentalidad», y que se refiere a la exposición en los medios de los niños, niñas y adolescentes de un modo que les puede causar malestar y daño.

Forma parte del desarrollo humano que los niños, niñas y adolescentes aprendan a manejar la intimidad física: con dos años no les importa mostrar el cuerpo desnudo, a partir de cierta edad sí; con cuatro años les encanta ir de la mano de su madre, con doce no; con ocho años pueden saludar con un abrazo, con dieciséis pueden evolucionar hacia un chocar los puños... Del mismo modo, es conveniente que sepan qué pueden compartir en público y qué no, sobre todo a través de redes sociales y dispositivos electrónicos. El buen manejo de la intimidad les protege frente a posibles usos violentos de la información que comparten.

3.3 CULTIVAR LA CONSCIENCIA PARA PODER VER LA VIOLENCIA

Cuando cultivamos la conciencia somos más capaces de identificar la violencia y de reaccionar adecuadamente.

El trabajo en prevención, detección e intervención ante situaciones de violencia requiere un esfuerzo continuo para mantener la conciencia. Como hemos visto, hay muchas creencias que asumimos de manera inconsciente, y también existen muchas estructuras sociales y culturales que permiten que la violencia siga ocurriendo, normalizada y legitimada. Es imprescindible un trabajo personal continuo sobre nuestra propia historia de vida

y sobre los elementos de la violencia para poder identificar estas situaciones y para ser capaces de proponer alternativas que permitan ir reduciendo la violencia, con el fin último de erradicarla.

Por otro lado, también es necesaria esta conciencia para poder escuchar y atender adecuadamente a los niños, niñas y adolescentes que nos puedan contar sus vivencias de violencia. Si tenemos una visión suficientemente amplia y completa, seremos personas en las que podrán confiar. En resumen, necesitamos tener conciencia 1) sobre lo que nos sucede ante las distintas situaciones, 2) sobre cómo conectan los hechos externos con nuestra historia de vida y 3) sobre el impacto que tienen nuestras acciones no solo sobre un niño, niña o adolescente en concreto, sino sobre el grupo en general y en el resto de profesionales. Sobre esto veremos más en el **Capítulo 6, Protegemos desde la persona que somos: claves para la afectividad consciente**.

3.4 ACTIVIDADES

ACTIVIDAD 3.1. ¿QUÉ CREENCIAS ESTÁS DESMONTANDO CON ESTOS MATERIALES?

En los tres primeros capítulos hemos estado desarrollando una conceptualización de la violencia, las formas bajo las que se presenta y unos modos de pensar al respecto que normalmente no hemos recibido en nuestra formación personal o profesional. Esto significa que estarás tomando conciencia de algunas creencias que habías recibido, mientras que

otras cuestiones ya las tendrías claras. En esta actividad se trata de que reflexiones sobre estas experiencias, para ir consolidando esa conciencia necesaria. Identifica cuáles son las tres creencias que te han llamado más la atención, bien porque has descubierto que son creencias dañinas o bien porque has visto aspectos que no conocías. Coméntalas describiendo qué elementos te resultan útiles en estos momentos, con una extensión de 500-1000 palabras. Puedes incluir también alguna idea que hayas desmontado en los capítulos anteriores.

CORRECCIÓN DE LA ACTIVIDAD 3.1.

La clave para esta actividad es el avance individual de cada persona. Lo más importante es la

argumentación respecto a «Lo que creía antes» y «Lo que creo ahora». Al menos deben aparecer tres creencias y su contraargumentación actual para considerar completada la actividad.

ACTIVIDAD 3.2. ¿QUÉ CREENCIAS HAY EN TU ENTORNO?

Como estamos viendo, hay muchos mensajes sociales que nos impiden tener una mirada consciente sobre la violencia y sus formas. Con la visión que estás desarrollando puede resultarte interesante comprobar qué creencias hay en tu entorno.

La propuesta es que inicies una conversación con entre tres y cinco personas de tu entorno sobre la violencia para identificar qué creencias hay y cómo funcionan. Puedes empezar con una frase del tipo «Estoy aprendiendo sobre la violencia contra la infancia y estoy descubriendo que hay muchas cosas que daba

por supuestas. ¿Cuáles crees tú que son las principales situaciones de violencia que sufren los niños, niñas y adolescentes?». A partir de ahí puedes elaborar un análisis de cuáles son los conceptos más habituales, y descubrir que hay muchas formas de violencia que no se identifican como tales normalmente. Elabora un comentario de 500-1000 palabras explicando qué creencias falsas has encontrado (al menos tres) y qué ideas aportarías tú para que se comprendiera mejor el fenómeno de la violencia.

Un ejemplo: «Hablando con mi compañero de equipo he visto que pensaba que solo es violencia la violencia física, y le he señalado que existe también la violencia psicológica y lo he argumentado así...».

CORRECCIÓN DE LA ACTIVIDAD 3.2.

El objetivo de esta actividad es que cada participante hable con personas de su vida sobre la violencia y que refleje los descubrimientos de esa conversación por escrito. Para considerar la actividad completada es necesario que detalle al menos tres creencias

que haya identificado en sus conversaciones: pueden ser cualquiera de las expuestas en este capítulo, o también otras relacionadas con capítulos anteriores, como el concepto de violencia o qué formas de violencia se reconocen y cuáles no. Es importante que refleje cuáles serían sus respuestas con los conocimientos que tiene ahora.

ACTIVIDAD 3.3. LOS MENSAJES QUE DESPROTEGEN DESDE LAS PANTALLAS

Escoge una serie infantil o juvenil para realizar esta actividad. Es mejor que sea una serie que no conozcas, y que escojas un capítulo aleatorio, no el primero, para que puedas ver cómo se presentan los mensajes sin conocer la dinámica de los personajes (como les sucede a menudo a los niños, niñas y adolescentes, que ven capítulos sueltos). Si lo prefieres, puedes elegir una película dirigida a niños, niñas y adolescentes. Mientras ves el capítulo de la serie o la película, analiza los mensajes que normalizan la violencia, o que incurren en cualquiera de las

creencias falsas que hemos analizado en este capítulo. Ten a mano para apuntar cada situación en la que se justifique el uso de la violencia (como «Está bien que 'los buenos' peguen a 'los malos'» o «Es normal humillarse entre amigos»).

Elabora a continuación un comentario con tus conclusiones de 500-1000 palabras. Pueden ser del tipo «Me ha sorprendido que en un capítulo de veinte minutos he identificado 15 situaciones de violencia que se han considerado como 'humorísticas'» o «Las relaciones entre amistades en este capítulo se basan en la humillación y la falta de confianza». Acuérdate de citar la serie o película que has visto.

CORRECCIÓN DE LA ACTIVIDAD 3.3.

En este caso, para corregir la actividad no es necesario haber visto el capítulo de la serie en concreto que mencionan, pero es conveniente haber visto unos minutos de esa serie para comprender la argumentación. Los resultados deberían ser unos niveles altos de normalización de la violencia, bien como forma de «corregir» a otras personas, bien como un modo «humorístico» de relacionarse. La clave de esta actividad está en la argumentación de por qué ese tipo de mensajes permite que se perpetúe la violencia. Puede haber también comentarios desde los extremos, y es

necesario devolver una respuesta adecuada. Por un lado, «Todo es violencia y habría que prohibirlo todo» no es realista y se va a un extremo que impide la vida en nuestra sociedad en concreto: se trata de que los niños, niñas y adolescentes vean los programas y películas con cierto acompañamiento adulto, para comentar los aspectos de violencia que necesitan elaboración. Por otro lado, el comentario de «Tampoco es para tanto, se pueden ver esas series/películas sin problemas» cae precisamente en la normalización de la violencia: existe violencia en la vida y en las series y películas, y está bien reconocerlo, pero eso no significa que esté bien aceptarla sin más.

4

EL DAÑO QUE PERMANECE: LAS CONSECUENCIAS DE LA VIOLENCIA, INCLUIDOS EL TRAUMA Y LA DISOCIACIÓN



¿Cómo es posible que algunas víctimas de violencia muestren tantas consecuencias y otras tan pocas o ninguna, hasta el punto de poder pensar que los efectos no han sido graves?

Porque no entendemos que el trauma puede existir oculto, disociado, y que las consecuencias pueden tardar años en aparecer

4.1 VARIABLES QUE INFLUYEN EN EL DAÑO CAUSADO POR LA VIOLENCIA

Cada situación de violencia causa un daño diferente, y sus efectos dependen de distintas variables que es necesario tener en cuenta.

Cada situación de violencia causa un daño diferente, dependiendo de una serie de variables. Conocerlas permite comprender mejor cómo afecta cada situación concreta al niño, niña o adolescente que la sufre, para ofrecer una respuesta más apropiada.

LAS VARIABLES MÁS RELEVANTES QUE INFLUYEN EN EL DAÑO CAUSADO POR LA VIOLENCIA

- Tipo de violencia.
- Duración, frecuencia e intensidad de la violencia.
- Edad del niño, niña o adolescente cuando sufre la violencia.
- Identidad de quien agrede.
- Motivación de la violencia.
- Influencia del entorno.
- Distancia u obligación de seguir conviviendo con quien ha cometido la violencia.
- Disponer o no de apoyo terapéutico.
- Implicación del niño, niña o adolescente en un procedimiento judicial o de protección.

Las variables más relevantes son las siguientes:

• Tipo de violencia. Como ya se ha visto, la violencia afecta de manera distinta según el modo (físico, psicológico, sexual o por negligencia), de modo que hay consecuencias que se asocian más a tipos concretos de violencia (los indicadores físicos son más propios de la violencia física y de algunas formas de violencia sexual, mientras que los indicadores sexuales son más característicos de violencia sexual y de algunas formas de violencia psicológica).

• Duración, frecuencia e intensidad de la violencia.

Es evidente que una forma de violencia más intensa puede causar un daño mayor, pero es también importante tener en cuenta que hay formas de violencia de menor intensidad que por su duración pueden causar daños muy severos, tales como las críticas constantes en casa, las burlas en clase, las comparaciones durante los entrenamientos, etc.

• Edad del niño, niña o adolescente cuando sufre la violencia.

No existe una «edad segura para sufrir violencia y recuperarse sin daño», ya que todas las etapas suponen el desarrollo de distintos aspectos fundamentales del niño, niña o adolescente. En general, cuanto más temprana sea la violencia mayor impacto tendrá, puesto que el cerebro se va a desarrollar incorporando esa vivencia (y cuanto más joven, menos herramientas psicológicas tendrá para poder afrontarla).

• Identidad de quien agrede. No es lo mismo una agresión por parte de un desconocido en la calle que por parte de un padre o una madre, no es igual cuando la violencia proviene de un chico o chica del colegio que cuando llega por parte de quien era el mejor amigo o amiga. En general, cuanto mayor sea el poder que tenga la persona que agrede, en especial desde el afecto (la familia, amistades, pareja en la adolescencia...) o desde la autoridad (docentes, responsables de actividades deportivas o de ocio, profesionales de protección), mayor será el daño percibido. Porque la violencia que proviene de alguien a quien el niño, niña o adolescente no conoce puede causar rabia e incomprendición, pero la que le llega a través de alguien a quien el niño, niña o adolescente quiere y respeta, aumenta el daño por la sensación de traición, que cuestiona toda la vida afectiva con esa persona (y puede que con otras personas).

• Motivación de la violencia. El procesamiento de la violencia es muy diferente dependiendo de la interpretación que se le dé. En este sentido es imprescindible diferenciar entre comprender la violencia (entender cómo se ha desencadenado) y justificarla (reducir o eliminar la responsabilidad de quien la ha ejercido).

Cuanto menor sentido le encuentre un niño, niña o adolescente a la violencia que ha sufrido, mayor será el daño por la sensación de desprotección, de vivir en un mundo tan imprevisible. Por eso los casos extremos (el abuso sexual por parte de personas a las que quiere, la violencia por parte de quien le tiene que cuidar, la falta de respuesta del entorno...) resultan más perjudiciales, por la imposibilidad de comprender lo que le ha ocurrido. En ese sentido, el cerebro humano puede buscar

distintas formas de adaptarse a la situación buscando interpretaciones que permitan seguir adelante. Un ejemplo de esto es la culpa: el niño, niña o adolescente puede asumir que el daño que recibe es responsabilidad suya, de modo que se crea la ilusión de que puede controlarla cambiando su comportamiento (en realidad es responsable de la violencia quien la ejerce). Otro ejemplo es el síndrome de acomodación al abuso, un mecanismo psicológico por el que el niño, niña o adolescente se acostumbra a sufrir abuso sexual como parte de su vida. Hay que destacar que estas búsquedas de sentido son procesos de adaptación a la situación de violencia que permiten la supervivencia a la vez que agravan el daño.

• **Influencia del entorno.** La respuesta de las personas del entorno del niño, niña o adolescente (su familia, sus docentes, sus amistades, sus compañeros y compañeras...) es clave en el procesamiento de la violencia. Cuando recibe apoyo, validación y una reacción de protección los daños son, lógicamente, mucho menores que cuando se ignora el episodio o cuando se le culpabiliza por haber sufrido la agresión. Por eso una intervención protectora es imprescindible para paliar los efectos de la violencia en los niños, niñas y adolescentes.

• **Distancia u obligación de seguir conviviendo con quien ha cometido la violencia.** Cuando ocurre la violencia y se identifica rápidamente, poniendo distancia entre quien la ha causado y el niño, niña o adolescente que la ha sufrido, el daño es menor, por la sensación de seguridad y de reparación de la situación. Sin embargo, en muchos casos los niños que han padecido la violencia son quienes cambian de espacio, en vez de quienes les han agredido (en el acoso escolar es frecuente el cambio de centro educativo de la víctima, mientras que quienes han agredido permanecen en su entorno sin mayores cambios; igualmente, hay casos de violencia doméstica en los que los niños, niñas y adolescentes son retirados de sus casas, mientras que sus familias continúan en el hogar). Pero la peor situación es cuando quienes han sufrido la violencia se ven en la obligación de seguir compartiendo espacios y actividades con quienes les han causado daño (en casa, en el colegio, en el equipo, en el barrio...): en muchos casos, porque la violencia no se ha detectado y continúa, a veces a diario, prolongada durante meses y años; pero incluso cuando quien haya agredido no lo vuelva a hacer, por conciencia o por miedo a las consecuencias, el niño, niña o adolescente sigue sintiendo el miedo a que vuelva a ocurrir, lo cual es una forma de violencia psicológica. La única forma de que la convivencia se restaure es mediante un proceso de toma de conciencia por parte de quien ha agredido, en el que demuestre al niño, niña o adolescente que asume la responsabilidad de sus actos y presente comportamientos que garanticen su seguridad a lo largo del tiempo.

• **Disponer o no de apoyo terapéutico.** En muchos casos, la violencia causa un daño tal que el funcionamiento psicológico del niño, niña o adolescente queda afectado seriamente. Cuando ocurre así, hay una diferencia entre recibir un apoyo terapéutico adecuado, que ayude a elaborar la experiencia y a recuperar la confianza en sí y en otras personas, y no recibarlo. Esto no significa que todas las situaciones de violencia exijan un proceso de terapia, porque hay situaciones en las que el apoyo de la familia y del entorno es suficiente, pero sí que es conveniente la valoración, y considerar la posibilidad de un acompañamiento terapéutico más adelante, si es necesario.

• **Implicación del niño, niña o adolescente en un procedimiento judicial o de protección.** A veces, para lograr la protección efectiva de un niño, niña o adolescente es necesario seguir un procedimiento judicial o de protección. Cuando esos procesos se llevan a cabo con ajuste al interés superior del niño, con una metodología adecuada y unos tiempos cortos, pueden ser medidas muy protectoras, que supongan cambios a mejor en su vida. Sin embargo, hay dos parámetros que pueden resultar muy perjudiciales en estos procesos. El primero es la efectividad de la medida: hay soluciones muy válidas, que se adaptan a lo que el niño necesita tras la situación de violencia y con las consecuencias que ha sufrido; y luego existen también medidas que resultan insuficientes o incluso más dañinas que la violencia original. La otra fuente de daño es la revictimización, que se produce cuando el proceso en sí causa un nuevo daño o profundiza en las consecuencias perjudiciales de la violencia en el niño o niña. En el caso de abuso sexual, el niño, niña o adolescente tiene que seguir declarando y asistiendo a vistas durante años después del abuso, lo cual le impide cerrar el evento a nivel psicológico, y a veces los interrogatorios y la puesta en duda de su testimonio pueden causar un daño aún mayor. La Ley Orgánica de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia (LOPIVI), aprobada en 2021, intenta abordar esta cuestión mediante el establecimiento de procedimientos concretos.

En conclusión, las consecuencias de la violencia van a aparecer condicionadas por una multitud de variables. Muchas de ellas están fuera del control de las personas adultas protectoras, pero es su responsabilidad gestionar aquellas que sí pueden manejar de manera adecuada para reducir los efectos de la violencia y revertirlos dentro de lo posible.

4.2 CONSECUENCIAS GENERALES DE LA VIOLENCIA

Como ya se ha visto, la violencia tiene múltiples formas, con intensidades y variables muy diversas, de modo que no se puede definir un único cuadro que sea válido para todas las víctimas. Sin embargo, hay una serie de consecuencias que son relevantes, con variabilidad según sea el modo en que se haya sufrido la violencia. Estas consecuencias, a veces muy sutiles, otras veces muy evidentes pero difíciles de interpretar si no se poseen claves al respecto, sirven como indicadores para detectar la violencia y como orientación para la intervención.

Los cambios súbitos y radicales en los niños, niñas y adolescentes indican que algo ha tenido impacto en su vida. Puede ser violencia u otra circunstancia, pero hay que prestarles atención para esclarecerlo.

Lo que sí que debe ser contemplado es el impacto de la violencia. A corto plazo se puede detectar porque se produce un cambio súbito y radical que no se puede explicar de otra forma. Por ejemplo, un niño confiado se vuelve

En cada consecuencia hay que prestar atención a la exteriorización (mostrar los síntomas hacia fuera) pero también a la interiorización (volcar los síntomas hacia dentro). La interiorización tiende a ser valorada como menos grave, cuando en realidad el peligro es mayor, ya que el niño, niña o adolescente se hace daño en su propio interior.

extremadamente inseguro, o una niña tranquila se vuelve muy agresiva, o un adolescente que llevaba bien los estudios empieza a suspender todas las asignaturas, o una adolescente que disfrutaba de los entrenamientos y de la vida social deja de salir de casa. Esos cambios sin una motivación comprensible pueden estar apuntando a consecuencias de la violencia.

Y es fundamental desarrollar una mirada atenta a las dos tendencias que puede mostrar cada indicador: exteriorizadora (hacia fuera) o interiorizadora (hacia dentro). Por ejemplo, un niño puede tener mucha agresividad y mostrarla hacia fuera, agrediendo a otras personas, o hacia dentro, agrediéndose a sí mismo (causándose heridas, o no cuidando de su salud). Una niña puede buscar el control desde su inseguridad, y puede hacerlo hacia fuera, intentando manipular y controlar a otras personas, o hacia dentro, con comportamientos rígidos y obsesivos. Reconocer ambas tendencias es fundamental porque, si no, hay muchas consecuencias que quedan invisibilizadas. De hecho, en general las personas adultas y el sistema de protección tienden a evaluar como más problemáticas las conductas exteriorizadoras porque tienen más efectos en otras personas y en el entorno. Eso es un error, porque cuando el niño, niña o adolescente dirige los síntomas contra su interior, el daño es mayor y mucho más difícil de detectar.

A largo plazo la violencia afecta a la persona completa, no solo en el modo en que la sufrió originalmente.

Por otro lado, a largo plazo la violencia afecta a la persona completa, no solo en el modo en que la sufrió originalmente. Tal como hemos mencionado anteriormente, los efectos de la violencia sobre los niños, niñas y adolescentes se hacen sentir en el plano de su salud y desarrollo físico, neurofisiológico, su rendimiento educativo y sus relaciones interpersonales, durante la vida adulta.

Un niño víctima de violencia sexual que no haya recibido apoyo para superarla puede mostrar consecuencias en todos los niveles, físico, emocional, cognitivo, social... y no solo en el plano sexual. Una niña que haya sufrido violencia psicológica y que no haya sido acompañada para sobreponerse puede presentar consecuencias en todos los niveles, físico (psicosomático), psicológico y también sexual (acep-

Los indicadores sirven para identificar posibles consecuencias de la violencia, pero el diagnóstico lo deben realizar especialistas con formación específica.

tando parejas maltratadoras que abusen sexualmente de ella en la adolescencia). Por eso es fundamental prestar atención a cualquier indicio de daño, poniendo los recursos para averiguar si hay un sufrimiento causado por la violencia e interviniendo adecuadamente.

Por último, es necesario tener en cuenta que la descripción de las consecuencias que aparecen en este módulo tiene como objetivo proporcionar un marco de referencia básico y una serie de indicadores que permiten a cualquier persona adulta identificar situaciones de daño y derivar al niño, niña o adolescente a los recursos competentes. Las explicaciones son consistentes y al mismo tiempo se han mantenido sencillas, manteniendo al mínimo los términos técnicos, pero será necesario un diagnóstico completo realizado por especialistas para poder llevar a cabo un proceso de protección adecuado.

4.2.1 CONSECUENCIAS FÍSICAS

Las consecuencias físicas son las que afectan al cuerpo directamente, y suelen producirse a raíz de la violencia física principalmente, aunque también aparecen cuando la violencia sexual incluye un componente de agresión (en las violaciones, por ejemplo) y pueden ser resultado de negligencia también (niños y niñas con accidentes por falta de supervisión). Los principales indicadores son:

- Heridas de cualquier tipo: cortes, quemaduras, fracturas, abrasiones, hematomas...
- Cicatrices y marcas de heridas previas. Pueden hablar de episodios recientes o de una historia pasada de violencia.
- En el caso de abuso sexual, indicadores de contacto sexual en edades inapropiadas: desgarros en la vagina o

Las consecuencias físicas son las que afectan al cuerpo directamente.

el ano, infecciones en la zona oral o anogenital, enfermedades de transmisión sexual, embarazos adolescentes.

Es importante destacar que las consecuencias físicas solo pueden ser valoradas adecuadamente por personal sanitario con formación forense, y que el resto de profesionales no están habilitadas para hacer un análisis de la situación física ni para llevar a cabo exploraciones. En el caso de indicadores físicos activos, es necesario conducir al niño, niña o adolescente a un centro sanitario que sea competente en su diagnóstico y cuidado. En el caso de marcas físicas del pasado, debe encargarse su estudio a especialistas con competencias específicas.

4.2.2 CONSECUENCIAS PSICOSOMÁTICAS

La violencia, especialmente sostenida en el tiempo y mantenida oculta, genera un profundo daño a todos los niveles. Una forma de manifestar ese daño es a través de las consecuencias psicosomáticas, síntomas físicos concretos que no tienen una causa biológica específica, sino que expresan un daño psicológico. Estas consecuencias son reales, no son un fingimiento del niño, niña o adolescente, pero la dificultad para identificar su causa supone un peligro: que las personas adultas del entorno las consideren falsas y «una llamada de atención». Por eso es conveniente que, si no se encuentran causas físicas inmediatas para el malestar expresado por el niño, niña o adolescente, se proceda a un análisis psicológico más profundo. En general las manifestaciones psicosomáticas suponen un desajuste que conduce al niño, niña o adolescente a un extremo (o a ambos, de manera alternada) en aspectos fisiológicos básicos:

- Dolores sin aparente causa física: en la cabeza y en el estómago, principalmente.
- Problemas de sueño: desde la incapacidad para dormir, el insomnio (con el perjuicio que eso conlleva para los cerebros infantiles y adolescentes) hasta el sueño excesivo, la hipersomnia.

Las consecuencias psicosomáticas son síntomas físicos concretos que no tienen una causa biológica específica, sino que expresan un daño psicológico. Son consecuencias reales, no fingidas.

- Problemas con la alimentación: desde la reducción y cese de la alimentación, anorexia, hasta la comida compulsiva que puede conducir a obesidad o a la bulimia (que combina atracones con vómitos forzados).
- Problemas con la eliminación: enuresis (incontinencia urinaria, tanto durante el día como durante el sueño), encopresis (defecación involuntaria, que suele producirse mientras el niño, niña o adolescente está despierto) y problemas con la motilidad intestinal (estreñimiento o diarreas que se mantienen en el tiempo).

Las consecuencias psicosomáticas son síntomas de un malestar extremo, el cuerpo ha cargado durante tanto tiempo con el sufrimiento del niño, niña o adolescente que acaba por manifestarlo de forma muy intensa. Por eso es importante atender los primeros síntomas, para «Escuchar los susurros del cuerpo antes de que este tenga que gritarnos»⁴³.

4.2.3 CONSECUENCIAS EMOCIONALES

La violencia conlleva una vivencia de miedo, de imprevisibilidad y de falta de control. Eso afecta a las emociones del niño, niña o adolescente y a su manejo de ellas. Y como en la mayoría de los casos los niños, niñas y adolescentes son conscientes de alguna forma de que el daño viene por un abuso del poder, y de que hay una intención de aprovechar su vulnerabilidad, todo eso contribuye a un mayor desajuste a nivel emocional. Algunas de las consecuencias más relevantes pueden ser:

- La culpa y la vergüenza. El abuso de poder afecta a los niños, niñas y adolescentes, que creen que algo debe de estar mal en quienes son, porque, si no, no les agredirían. A nivel psicológico, sentirse culpables es un mecanismo de defensa que les permite comprender la situación («Me hacen daño porque soy malo/tonta/inadecuado/rara») y les ofrece una escapatoria ideal («Si soy bueno/aplicada/adaptable/normalizada, no me harán daño»). En otros casos, son las personas que agreden quienes justifican sus acciones en la supuesta culpabilidad de la víctima. Es importante recordar que ningún comportamiento por parte de un niño, niña o adolescente justifica la violencia.
- Miedo y ansiedad. Especialmente cuando la violencia se mantiene en el tiempo, la imprevisibilidad de cuándo y cómo

Las consecuencias emocionales reflejan el impacto psicológico en la regulación emocional.

se va a producir el siguiente episodio genera una inseguridad permanente en el niño, niña o adolescente, como si psicológicamente se estuviera preparando a cada instante para huir o soportar una nueva situación de violencia.

- Rabia y agresividad. La otra forma de defenderse de posibles ataques es agrediendo primero. El niño, niña o adolescente irascible, que salta al menor imprevisto o con respuestas excesivas puede estar manifestando el sufrimiento acumulado y el miedo a nuevos episodios de violencia.
- Baja autoestima y depresión. El mantenimiento de los sentimientos de culpa, vergüenza, miedo, ansiedad, rabia y agresividad pueden conducir a que el niño, niña o adolescente desarrolle una baja autoestima e incluso una depresión. Y es importante destacar que mientras que en personas adultas la depresión se suele manifestar con una reducción de la actividad, en la infancia y en la adolescencia se puede expresar también mediante acciones excesivas, como respuestas agresivas o apariencia de nerviosismo e hiperactividad.

- Mal manejo del afecto. La tensión que vive internamente un niño, niña o adolescente que sufre violencia puede afectar severamente su forma de expresar afecto y sus relaciones. De nuevo es una cuestión de extremos: niños, niñas y adolescentes que no muestran emociones o afecto, o niños, niñas y adolescentes que solamente viven a través del estado anímico del instante, con consecuencias muy adversas (una especie de montaña rusa emocional); niños, niñas y adolescentes que viven todas las relaciones como sometimiento, o con quienes cualquier interacción es una pelea.

Las consecuencias emocionales son difíciles de manejar, porque el descontrol interno del niño, niña o adolescente puede afectar a la persona adulta. En este sentido es imprescindible mantener una mirada consciente a la expresión emocional como un síntoma más, sin tomárnoslo como algo personal (aunque haya casos en que el niño, niña o adolescente esté intentando provocarnos como forma de expresar su dolor).

4.2.4 CONSECUENCIAS COGNITIVAS

Con todas las consecuencias que se están mencionando, es fácil de comprender que un niño, niña o adolescente que está viviendo violencia o la ha vivido tiene el cerebro ocupado en la gestión del dolor y de las consecuencias emocionales, teniendo menos recursos disponibles para las funciones cognitivas en general⁴⁴.

Eso puede afectar a su desarrollo de distintas formas:

- Retraso en el desarrollo cognitivo. El cerebro de un niño, niña o adolescente que está ocupado en su supervivencia dedica la mayoría de los recursos a esta tarea, haciendo que las funciones cognitivas se

Las consecuencias cognitivas reflejan que el cerebro del niño, niña o adolescente está ocupado en manejar las vivencias de la violencia que ha sufrido, de modo que se reduce la capacidad para las funciones cognitivas.

desarrollen de forma más lenta e incompleta. Por eso muchos niños, niñas y adolescentes que han sufrido violencia, especialmente en la primera infancia, presentan unas capacidades cognitivas más reducidas de lo que habrían sido con un desarrollo sin violencia.

- Problemas de atención. La violencia genera mucha inseguridad, de modo que el cerebro infantil o adolescente puede priorizar dedicar las capacidades de atención a funciones distintas de las habituales. Por un lado, el niño, niña o adolescente puede entrar en hipervigilancia, con la atención centrada en identificar posibles amenazas, pero con poca capacidad para centrarse en otras tareas como escuchar lo que se le dice o concentrarse. En el otro extremo está la pérdida de atención por evasión, cuando el cerebro se abstrae del mundo concreto y se refugia en ensueños para no tener que afrontar el dolor de lo que está viviendo. En cualquier caso, la atención queda comprometida.
- Problemas de memoria. Las vivencias de la violencia pueden generar desajustes en las capacidades de la memoria. Si un niño, niña o adolescente está continuamente recordando vivencias dolorosas, es poco probable que pueda memorizar otros eventos. E igualmente, si intenta olvidar

Las dificultades a nivel cognitivo o académico se deben contemplar como un elemento más para identificar a niños, niñas y adolescentes que hayan sufrido violencia. Por tanto, el nivel académico deberá ajustarse a sus necesidades, para ayudarles a recuperarse.

experiencias de daño en el pasado, también olvidará habilidades y conocimientos que le serían útiles.

- Problemas de aprendizaje. Con más funciones cerebrales dedicadas a la supervivencia y menos al desarrollo cognitivo, es frecuente que los niños, niñas y adolescentes que han padecido violencia, y en especial cuando ha sucedido en la infancia, encuentren dificultades para aprender, desde problemas en el desarrollo del lenguaje hasta dificultades en el razonamiento, llegando incluso a trastornos del lenguaje y del aprendizaje.
- Bajo rendimiento escolar. Con todas estas dificultades a nivel cognitivo, que se añaden a los aspectos emocionales, es frecuente que los niños, niñas y adolescentes que han sufrido violencia presenten problemas con su desempeño en el ámbito educativo.

Por todos estos elementos, es importante prestar atención a los niños, niñas y adolescentes que muestran dificultades a nivel cognitivo o académico. Esto no significa que todo problema en el ámbito cognitivo tenga como causa una vivencia de violencia, porque existen otros procesos implicados también. Sin embargo, es importante tenerlo en cuenta en dos sentidos. Por un lado, porque puede ser una vía de detección de situaciones de violencia (tal vez muchos años atrás), y el cerebro infantil y adolescente está en continuo desarrollo, de modo que con una atención adecuada se pueden recuperar o al menos paliar los efectos de la violencia. Por otro lado, porque en el entorno educativo la falta de rendimiento puede servir de excusa para situaciones de violencia, tanto por parte de las personas adultas (familias, docentes...) como de estudiantes de la misma clase o de otras, y es necesario recordar que todos los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a una educación adaptada a sus necesidades, incluyendo, por supuesto, a quienes tienen necesidades especiales.

4.2.5 CONSECUENCIAS COMPORTAMENTALES

Las experiencias de malestar emocional ante la violencia, como el miedo, la culpa o la rabia, y las capacidades cognitivas perjudicadas por estar centrado el cerebro en la supervivencia frente a episodios reales o previstos conlleven un deterioro en el comportamiento de los niños, niñas y adolescentes. Algunos indicadores especialmente relevantes son los siguientes:

- Problemas de autorregulación. La tensión soportada por los niños puede hacer que tengan dificultades para regular sus emociones y el comportamiento asociado, ya sea desde el miedo con evitación y huida de situaciones concretas, ya sea desde la rabia, con estallidos de ira.

Las consecuencias comportamentales reflejan el malestar del niño, niña o adolescente a través de su conducta.

- **Conductas agresivas** (incluyendo las autolesivas). El descontrol y la rabia por la violencia sufrida pueden conducir a comportamientos violentos, que deben ser considerados como posibles indicadores, al mismo tiempo que se deben abordar para evitar el daño a otras personas. En este sentido es importante tener en cuenta que las agresiones hacia otros, dentro del riesgo que suponen a todos los niveles, en el plano psicológico son menos preocupantes que cuando el niño, niña o adolescente dirige la agresión hacia sí mismo (autolesiones, intentos de suicidio, conductas de riesgo...): en la agresión externa hay todavía un mínimo de autocuidado, que en la autoagresión ya no existe y que puede poner en peligro la supervivencia.
- **Fugas.** Los niños, niñas y adolescentes dependen de las personas adultas para su supervivencia a todos los niveles, desde la alimentación hasta la protección y todos los aspectos de cuidado. Por eso cuando se fugan, y en estas edades tienen todavía muy pocos recursos realistas, están indicando un sufrimiento extremo, al que solo le encuentran una salida: la huida. De ahí que la respuesta básica ante cualquier fuga, una vez se encuentra al niño, niña o adolescente, debe consistir en garantizar su bienestar a nivel físico (proporcionando comida, un cambio de ropa, la posibilidad de ducharse y de dormir...), para que su cerebro pueda reducir la tensión y abrirse a otras posibilidades, incluida la revisión de sus motivos para escaparse y de vías de acción posibles.
- **Consumo de sustancias.** Es fundamental comprender que un niño, niña o adolescente a quien todo le va bien puede probar sustancias pero no las utilizará de forma consistente puesto que no las necesita. Los niños que abusan de sustancias están utilizándolas como forma de automedicarse, como una manera de intentar gestionar el sufrimiento que acarrean por la violencia que han sufrido. Por eso el uso de sustancias debe comprenderse no como un simple problema que atajar, sino como «un problema que pretende resolver otro problema», aunque desde una lógica saludable sea difícil de entender. Por eso, aunque es importante intervenir ante el consumo de sustancias con acciones concretas, es clave abordar el daño que se está intentando tapar mediante las sustancias, y que puede venir de experiencias de violencia.

• Ausencia completa de problemas: «niño, niña o adolescente excesivamente dócil y amable». Los niños, niñas y adolescentes están en desarrollo continuo, de modo que van experimentando todo tipo de emociones, desde las más placenteras hasta las más desagradables. Por eso un niño, niña o adolescente que controle tanto su comportamiento como para mostrar siempre una cara agradable puede ser indicador de un profundo sufrimiento y de un esfuerzo extremo para evitar cualquier tipo de tensión que pueda ocasionar episodios de violencia como los que ya ha vivido. La invisibilidad también es un indicador de que algo no va bien, y aunque puede ser por diversos motivos, siempre se debe contemplar la posibilidad de que haya sufrido violencia.

Al comprender que hay comportamientos perjudiciales que son una manifestación del daño acumulado por experiencias de violencia, se entiende que además de los aspectos de corrección de la conducta es necesario investigar de dónde proceden y ofrecer la reparación de esos daños para lograr el bienestar del niño y la protección de todas las personas de su entorno, incluyendo su propia integridad y desarrollo.

4.2.6 CONSECUENCIAS SEXUALES

En el ámbito de las consecuencias sexuales es importante destacar que, mientras que es frecuente que el abuso sexual acarree consecuencias en la sexualidad, esta relación no siempre se da. Puede haber abuso sexual sin indicadores sexuales evidentes. Por ejemplo: cuando se producen en la infancia más temprana, y las consecuencias surgen años después en la adolescencia, por lo que durante un periodo prolongado no hay signos del abuso; o cuando se realiza una intervención rápida y efectiva a todos los niveles, de modo que el niño, niña o adolescente supera el daño del abuso. Y puede haber consecuencias en la sexualidad que no provienen de abusos sexuales, sino de otras formas extremas de maltrato: por ejem-

Las consecuencias sexuales no siempre están causadas por abuso sexual, pueden tener su origen en otras formas de maltrato. Pero siempre indican un elevado grado de daño y requieren atención profesional especializada.

plo, la violencia psicológica sufrida puede conducir a los niños, niñas y adolescentes a llevar a cabo agresiones de carácter sexual sobre pares, como una forma de relacionarse desde el daño y la humillación que han aprendido; o la negligencia y la falta de calidez afectiva puede conducir a un niño, niña o adolescente a ofrecerse completamente, incluida la dimensión sexual, a cambio de recibir atención y afecto. Algunos de los indicadores más destacables son los siguientes⁴⁵:

- Conductas sexuales inapropiadas y de riesgo. Como se explicó en el Capítulo 3, la violencia sexual supone en muchos casos, y en especial antes de la pubertad, la irrupción de elementos sexuales en la vida del niño, niña o adolescente. El desconocimiento, la incomprendición o el hecho de que los valores afectivo-sexuales queden alterados pueden llevar a comportamientos inadecuados (como la masturbación compulsiva o las caricias bucogenitales), situaciones de riesgo (exponerse a relaciones sexuales sin protección en la adolescencia o a relaciones de pareja basadas en la violencia) e incluso a agresiones a otros niños, niñas y adolescentes.
- Dificultades para la intimidad sexual. La violencia sexual puede afectar a los niños, niñas y adolescentes de modo que cuando en la adolescencia deberían empezar a experimentar con la dimensión sexual de la afectividad, debido a sus experiencias previas pueden ir a cualquiera de los dos extremos, desde un retramiento absoluto, sin implicarse en interacciones propias de adolescentes en la construcción de la identidad sexual, hasta la pérdida de capacidad de selección, siendo la promiscuidad una forma de relacionarse por falta de una valoración adecuada de la intimidad.
- Riesgo de sufrir violencia sexual en el futuro. La violencia sexual deja una marca sutil pero muy característica en las víctimas, que otras personas pueden detectar y aprovechar para agredir. Por eso es importante cuando se produce un abuso sexual de cualquier tipo diseñar intervenciones integrales para evaluar si se han producido episodios en el pasado que todavía necesiten ser sanados. El hecho de que la persona lleve la cicatriz no puede entenderse en ningún sentido como una justificación o una culpabilización por los abusos que pueda sufrir en el futuro.

Las consecuencias sexuales son mayoritariamente señales de un daño muy profundo que afecta a toda la personalidad del niño, niña o adolescente, y no un «defecto de su carácter». Por ello la intervención debe estar supervisada por especialistas en el tema y debe abordar tanto el daño sufrido en el pasado como la prevención de nuevas situaciones (desde la agresión o desde la victimización) para que el niño, niña o adolescente pueda retomar un desarrollo afectivo-sexual adecuado.

4.2.7 CONSECUENCIAS SOCIALES

Como ya se ha visto, la violencia se produce muchas veces en relaciones interpersonales, de modo que los niños, niñas y adolescentes pueden ver afectada su forma de relacionarse, con comportamientos que profundicen en el daño ocasionado por la situación original. Por ese motivo es importante prestar atención a los siguientes indicadores:

- Dificultades en las relaciones sociales. Si una parte muy importante de las situaciones de violencia provienen del abuso de poder de personas queridas y respetadas por los niños, niñas y adolescentes, es lógico que desarrollen problemas en la forma de relacionarse. Esto puede afectar desde los aspectos más externos, como la superficialidad o la dificultad para la intimidad, hasta los más profundos, como el estilo de apego o relaciones vinculares que configuran la comprensión del mundo y las interacciones humanas. La falta de habilidades sociales puede tener diversos motivos, pero siempre hay que contemplar la posibilidad de un origen en vivencias de violencia.
- Conductas antisociales. Cuando la vivencia de tensión es continua y el comportamiento agresivo se consolida como forma de relación, pueden desarrollarse conductas que busquen la autoafirmación a través de causar miedo e incluso daño como forma de control, o que expresen la frustración mediante la destrucción intencionada de objetos y espacios. Es un caso que revela un daño muy profundo, y a pesar de la dificultad que tiene la intervención con los niños, niñas y adolescentes que muestran estas conductas, tienen derecho a que se les ayude a elaborar el daño que han sufrido y a recuperar un funcionamiento adecuado a nivel social, que les permita un desarrollo saludable.
- Aislamiento. Cuando el sufrimiento ha sido muy intenso, los niños, niñas y adolescentes pueden llegar a considerar que las relaciones humanas solamente van a proporcionarles daño y pueden optar por evitarlas o reducirlas al máximo. En otros casos, son precisamente las personas que han iniciado la violencia (tanto adultas como menores de edad) quienes la perpetúan mediante el aislamiento social de la víctima, asegurándose su silencio y poder seguir ejerciendo la violencia contra ella.

Las consecuencias sociales reflejan los desajustes emocionales y relationales de los niños, niñas y adolescentes que han sufrido violencia.

- Revictimización y repetición de patrones. Aunque este es un fenómeno que requiere una mayor profundización, es fundamental tener en cuenta que durante las vivencias de violencia los niños, niñas y adolescentes pueden aprender patrones de relación que pueden afectar a sus relaciones futuras. Esto significa que pueden repetir esos modelos de actuación en otras interacciones, tanto bajo el papel de víctima como asumiendo el papel de quien agrede. En ambos casos el niño, niña o adolescente queda constreñido a una forma de relación dañina, que le perjudica a sí en su desarrollo y, especialmente cuando agrede, también a otras personas. Por eso cuando se identifica a un niño que frecuentemente se encuentra en el rol de víctima es impres-

cindible investigar de dónde viene, porque puede provenir en otras vivencias anteriores de violencia, tal vez hace mucho tiempo.

Las consecuencias sociales indican un daño muy severo y mantenido en el tiempo. Por ese motivo es necesario intervenir ante ellas de una manera integral, tanto en los aspectos inmediatos (reduciendo las agresiones o el aislamiento en concreto) como en los elementos más profundos, para cambiar los patrones que se hayan podido consolidar. El ser humano es un animal social en el mejor de los sentidos, y todo niño, niña o adolescente necesita unas relaciones humanas adecuadas para su desarrollo pleno.

4.3 EL TRAUMA: LA HERIDA QUE PERDURA

Al hablar de violencia es necesario comprender que hay consecuencias que afectan más allá del momento o de los días siguientes. Cualquiera de las consecuencias visibles, cuando son extremas, no solo reflejan el daño recibido, sino que también afectan a la vida cotidiana, perjudicando también el desarrollo día a día del niño, niña o adolescente que las sufre. Por eso es necesario tener un concepto básico de qué es un trauma, para comprender de qué formas tan complejas la violencia puede afectar a la infancia.

Sin embargo, pese a que a menudo están relacionados, la violencia y el trauma son fenómenos separados: puede darse violencia sin que genere trauma (especialmente cuando se ataja la situación desde el primer momento y se emprenden acciones para reparar el daño), y puede producirse trauma sin que haya violencia (por ejemplo, por accidentes o por catástrofes como terremotos e inundaciones).

4.3.1 CONCEPTO DE TRAUMA

El trauma es un fenómeno complejo que se ha estudiado durante las últimas décadas proporcionando claves para su comprensión y una gran variedad de situaciones y ejemplos.

Aunque a menudo van relacionados, la violencia y el trauma son fenómenos separados: puede haber violencia sin trauma y puede existir trauma sin violencia.

Tal como se señala en el reciente estudio de UNICEF sobre la promoción, protección y cuidado de la salud mental de la infancia, el estrés y el trauma resultan determinantes en el desarrollo de los niños, niñas y adolescentes y en su salud mental. El estrés y el trauma conllevan riesgos, y cuando ocurren de manera temprana pueden activar respuestas con consecuencias biológicas y mentales que pueden prolongarse durante toda la vida⁴⁶. Una definición operativa permite abordar el trauma con mayor claridad⁴⁷.

Estos elementos se pueden aplicar a las situaciones de violencia que viven los niños, niñas y adolescentes de la siguiente forma:

TRES ELEMENTOS DEL CONCEPTO OPERATIVO DE TRAUMA

Sucede un evento estresante.

Ese estrés supera la capacidad de respuesta de la persona.

La persona encuentra una respuesta de supervivencia que deja una marca en su funcionamiento.

1. El niño, niña o adolescente sufre una situación de violencia. Este es el primer elemento, pero no es suficiente, porque si el niño, niña o adolescente tiene recursos para afrontarla (por ejemplo, ante una situación de violencia psicológica es capaz de pedir ayuda) o recibe apoyo para superarla (las personas adultas del entorno reaccionan adecuadamente, validan la vivencia del niño, niña o adolescente, toman medidas para que no vuelva a suceder un episodio similar y establecen un proceso de reparación del daño), entonces no se produce trauma.

2. La situación de violencia supera la capacidad de respuesta del niño, niña o adolescente. La clave de este segundo elemento es el desbordamiento del sistema nervioso: el niño, niña o adolescente se siente incapaz de afrontar la situación, no tiene herramientas para gestionarla y busca cualquier comportamiento que le permita sobrevivir.

3. El niño, niña o adolescente (o, mejor dicho, su sistema nervioso) encuentra una manera de sobrevivir a esa violencia, pero a costa de quedarse con una marca en su forma de funcionar y comportarse habitualmente. La respuesta del sistema nervioso permite sobrevivir en el momento (o cada vez que se produce la violencia), pero es una adaptación tan extrema que afecta al funcionamiento en situaciones normales. Mientras que los episodios violentos, por muy intensos y dañinos que sean, tienen una duración limitada (terminan en algún momento), el trauma es permanente, y sus efectos continúan incluso cuando ya no hay motivos para protegerse (a no ser que se inicie un proceso terapéutico que puede requerir bastante tiempo).

Es evidente que la violencia física, la violencia psicológica y el abuso sexual pueden causar todos estos efectos en los niños, niñas y adolescentes, debido a la intensidad de esas vivencias y a la falta de recursos que pueden tener para afrontarlas. Pero también la negligencia puede resultar traumática: cuando el niño, niña o adolescente se encuentra a solas, sin apoyo práctico o emocional para gestionar las situaciones que le ocurren, el desbordamiento

to puede dejar marca también (el niño que sistemáticamente tiene que prepararse como cena unos cereales con leche porque nadie en casa se ha ocupado de comprar y cocinar algo distinto; la niña que vuelve a casa sola en un barrio mal iluminado porque nadie va a buscarla a la escuela; el adolescente que ante una situación de acoso además se ve abandonado por sus amistades, que quieren evitar convertirse en víctimas; la adolescente que tiene la sensación de que no le importa a nadie de sus docentes, y que empieza a faltar a clase sin recibir llamadas de interés del centro educativo...).

En resumen, el trauma es como una herida que perdura en el tiempo, que sigue doliendo y afectando al funcionamiento diario, que impide relajarse y confiar mucho después de que la violencia haya terminado. Los niños, niñas y adolescentes, al tener su sistema nervioso en desarrollo, son mucho más vulnerables a los efectos del trauma no solo por cómo les afecta en el momento, sino también por las limitaciones que supone a su desarrollo.

4.3.2 LA DISOCIACIÓN: «APARTAR DE LA CONSCIENCIA PARA SOBREVIVIR»

Una de las estrategias que puede utilizar el sistema nervioso para facilitar la supervivencia es la disociación. Este fenómeno consiste en que el sistema nervioso «aparta de la conciencia» las vivencias extremas para permitir que la persona sobreviva, pero hace que la vida quede dividida, con una parte consciente que no recuerda pero que siente un malestar y otra parte inconsciente, que guarda la experiencia sin procesar y afecta a la parte consciente.

La disociación es una situación muy compleja⁴⁸, tanto para quien la sufre como para las personas del entorno, ya que hace que la persona actúe y reaccione de maneras incomprendibles si no se tiene la clave del trauma soportado. Por ejemplo, un niño puede disociar las vivencias de su padre abusando de él por la noche de las experiencias de su

El trauma es como una herida que perdura en el tiempo, que sigue doliendo y afectando al funcionamiento diario, que impide relajarse y confiar mucho después de que la violencia haya terminado.

El sistema nervioso puede utilizar la disociación para facilitar la supervivencia: al apartar de la conciencia las vivencias extremas, la persona puede seguir adelante, pero con una parte inconsciente que afecta a la vida cotidiana.

padre llevándole al colegio y ayudándole a repasar los deberes, porque es la única forma de sobrevivir y seguir dependiendo de su padre. Pero la disociación va a afectar a su forma de comportarse, desde estallidos de ira y episodios de tristeza insopportable, hasta acciones que no tienen ningún sentido desde la conciencia, como el miedo a la noche o a quedarse a solas, que solo se pueden comprender como un intento de la parte inconsciente de evitar nuevos abusos. Una niña que es maltratada psicológicamente por su madre enferma, puede disociar los sentimientos de rabia ante un trato violento y adoptar el papel de hija sumisa y cuidadora, bien aceptado socialmente, pero con rasgos de crueldad con niños y niñas de menor edad que resultan sorprendentes desde la parte consciente, y que sin embargo se entienden como una expresión de frustración concentrada por las vivencias con su madre, hacia quien no puede dirigirlas por su estado de salud.

Sin embargo, disociar no es olvidar: el sistema nervioso recuerda el daño sufrido (y se manifiesta de manera especialmente clara en los síntomas psicosomáticos, por medio de los cuales el cuerpo cuenta el dolor emocional) aunque las partes del cerebro encargadas de la conciencia no lo hagan. De hecho, por eso a veces hace que la persona lleve a cabo acciones para intentar liberarse de esa pesada carga, de ese conjunto de recuerdos, emociones y sensaciones que no han recibido una forma lógica ni una narración que permita elaborarlos.

La disociación es todavía una gran desconocida, y es necesaria formación específica para diagnosticarla adecuadamente y para intervenir de manera segura: sin mantenerla funcionando de manera dañina, pero tampoco trayéndola bruscamente a la conciencia, lo cual cau-

Disociar no es olvidar: el sistema nervioso recuerda el daño sufrido y lo manifiesta por otros medios (especialmente a través de los síntomas psicosomáticos).

saría un daño mayor. Sin embargo, se puede detectar en niños, niñas y adolescentes cuando muestran comportamientos imprevisibles, casi como si fueran otra persona, y cuando refieren no recordar situaciones o acciones que han realizado (y se ve claramente que no es un intento de evitar las consecuencias, sino que honestamente no tienen conciencia de ellas). Y, muy importante, cuando un niño, niña o adolescente ha recibido múltiples diagnósticos a nivel psicológico y tratamiento para ellos y sin embargo no mejora, es probable que se esté trabajando solo con la parte consciente, de modo que las partes disociadas siguen sin recibir el acompañamiento que necesitan.

Es preciso destacar que diferentes estudios y evidencia demuestran que la resiliencia es fundamental para la salud mental de los niños, niñas y adolescentes. Aunque en el pasado los estudios sobre resiliencia tendían a centrarse en los factores individuales que permitían afrontar con éxito la adversidad, de manera reciente, la comprensión de la resiliencia se inscribe en un proceso en el cual interactúan además otros determinantes, como la cultura, el contexto y los recursos⁴⁹.

4.4 CONSIDERACIONES RESPECTO A LA DETECCIÓN

4.4.1 GRUPOS ESPECIALMENTE VULNERABLES

Todo niño, niña o adolescente está en riesgo de sufrir violencia por su edad y por no haber completado su desarrollo evolutivo. Sin embargo, hay grupos que son especialmente vulnerables por las circunstancias sociales que les rodean, y que suelen sufrir más violencia. Por eso es necesario prestar especial atención a los siguientes grupos:

- Las niñas y mujeres adolescentes, por la tolerancia social a las violencias contra el sexo femenino.
- Los niños, niñas y adolescentes con diversidad funcional, ya que su necesidad de ayuda hace que la violencia

se pueda entretejer con las labores de cuidado.

- Los niños, niñas y adolescentes que viven en instituciones.
- Los niños, niñas y adolescentes migrantes no acompañados.
- Los niños, niñas y adolescentes en conflicto con la ley.
- Los niños, niñas y adolescentes cuyos padres, madres o figuras de cuidado están en la cárcel.
- Los niños, niñas y adolescentes cuyas figuras de cuidado tienen problemas de abuso de alcohol o de sustancias, o que tienen problemas de salud mental.

Hay niños, niñas y adolescentes que sufren una mayor vulnerabilidad a sufrir violencia. Pero la causa no está en sus propias características, sino en cómo maneja la sociedad esas características: de un modo que genera desigualdad y desequilibrios de poder.

- Los niños, niñas y adolescentes sin redes de apoyo social (quienes llegan de nuevas a un municipio, un centro educativo, un espacio de ocio...).
- Los niños, niñas y adolescentes cuyas figuras vinculares tienen historias de maltrato sin elaborar (atención: las figuras vinculares que sí han elaborado sus historias de maltrato suelen ofrecer una protección muy sana a través de la conciencia que han adquirido; es decir, haber sufrido maltrato no es una condena, lo que sí es probable es que si una persona ha sufrido maltrato y no lo ha elaborado, puede repetir los patrones).
- Los niños y niñas que todavía no pueden comunicarse verbalmente (entre los 0 y los 3 años).
- Los niños, niñas y adolescentes con cualquier marca distintivas que les pueda hacer diferentes del grupo de referencia. Pueden ser rasgos grupales (el grupo étnico, la identidad y orientación sexual, el idioma...) o individuales (el niño con sobrepeso, la niña con gafas...).

Es importante comprender bien que la vulnerabilidad de estos niños, niñas y adolescentes se produce a nivel social, por las desigualdades de poder estructurales que se dan en la sociedad. La vulnerabilidad no se produce por sus características propias, sino por las condiciones en las que viven: estereotipos sociales, aislamiento, dificultad de integración, falta de accesibilidad, escasez de apoyos... Por eso es una

responsabilidad de la sociedad prestarles una especial atención, para compensar las carencias en las que la propia sociedad les coloca.

4.4.2 LAS FUENTES DE LA DETECCIÓN

La detección de cualquier forma de violencia se puede realizar a partir de tres fuentes:

1. En este módulo hemos visto múltiples consecuencias que se pueden utilizar como indicadores para detectar situaciones de violencia pasadas o presentes en las vidas de niños, niñas y adolescentes. **Esta es la primera vía para la detección: las consecuencias en todos los niveles.**

2. **La segunda vía para identificar situaciones de violencia es el relato de tercera personas:** cuando alguien del entorno del niño, niña o adolescente cuenta situaciones de violencia en su vida. Esto se puede hacer con plena intención, como cuando se pide ayuda (una madre que cuenta los mensajes que sufre su hijo en las redes sociales; un maestro que relata el comportamiento de un padre con su hija...). Pero también pueden ser comentarios circunstanciales, frases dichas sin ser consciente de la gravedad de lo que se está narrando (una adolescente que se queja de que su amiga está aislada desde que está saliendo con un chico nuevo y que ha dejado de responderle los mensajes y quedar con ella; un niño que comenta en casa que quiere que su padre vaya a buscarle al colegio para que no le pase lo que le sucede a un compañero que está siendo acosado...).

3. Por último, **la tercera vía es la revelación por parte del niño, niña o adolescente.** Puede ser una revelación voluntaria, cuando el niño, niña o adolescente relata la situación o pide ayuda. Sin embargo, también existe la revelación inconsciente, cuando el niño cuenta lo que le ha ocurrido sin darse cuenta de lo grave que es (con frases como «No me gusta cuando mi hermano mayor se mete en mi cama y me toca» o «Prefiero llegar a casa cuando mi madre está dormida, para que así no me pegue»).

Estas vías de detección se pueden dar en cualquier espacio y delante de cualquier tipo de personas, desde las

LAS FUENTES DE LA DETECCIÓN

Las consecuencias en todos los niveles.

El relato de tercera personas.

La revelación, voluntaria o inconsciente, por parte del niño, niña o adolescente.

propias familias hasta el profesorado, el personal de instituciones sanitarias, de servicios sociales, deportivas o de ocio, y personas sin relación previa con el niño, niña o adolescente que sufre la violencia.

Para responder adecuadamente es necesario recopilar los datos disponibles y reaccionar de manera adecuada, como veremos en el siguiente apartado.

4.4.3 LAS RESPUESTAS ANTE UNA REVELACIÓN

El diagnóstico y en general todo el proceso de intervención debe ser realizado por especialistas con formación específica en violencia y su detección. Sin embargo, es responsabilidad de toda persona adulta atender al niño, niña o adolescente y comunicarlo a las autoridades competentes⁵⁰.

Teniendo claro que las entrevistas solo deben llevarlas a cabo especialistas en intervención en situaciones de violencia contra la infancia, hay algunas claves que toda persona adulta debe conocer. La primera clave es no entrevistar al niño, niña o adolescente, no formularle preguntas

La primera respuesta clave ante una revelación es no interrogar al niño, niña o adolescente, para no causarle un nuevo daño o perjudicar el proceso judicial si se produce.

para conocer más detalles de la situación. Incluso con la mejor de las intenciones, esas preguntas pueden perjudicar el proceso de investigación, e incluso el proceso judicial si llega, y además a nivel psicológico pueden suponer una retraumatización. Así que la mejor actuación consiste en estar presente y ofrecer apoyo.

El resto de claves de actuación pueden ser las siguientes, comparando las respuestas inapropiadas que pueden surgir de la reacción emocional del momento y ofreciendo las respuestas apropiadas correspondientes⁵¹:

RESPUESTAS APROPIADAS	RESPUESTAS INAPROPIADAS
<p>1) Creer al niño, niña o adolescente y lograr que lo perciba. La manipulación fundamental de quienes agreden es que nadie va a creerle, así que hay que dejarle claro desde el principio que se toma en serio lo que cuenta.</p> <p>Ejemplos: «Te creo. Gracias por confiar en mí y contarme la verdad, estás siendo muy valiente y estás haciendo lo adecuado. Siento que te haya pasado eso».</p>	<p>Dudar de la violencia o negarla.</p> <p>Evitar: «¿Seguro que ha sido así? A lo mejor ha sido un malentendido». «Lo que estás contando no es posible, te lo estás inventando».</p>
<p>2) Insistir en que la responsabilidad es de quien ha ejercido la violencia. La mayoría de las víctimas de violencia, pero en especial las víctimas de abuso sexual infantil, manifiestan mucha culpa y vergüenza, por lo que hay que insistirles con expresiones desculpabilizadoras.</p> <p>Ejemplos: «No es tu culpa. Si una persona te hace algo con lo que te sientes mal, tú no eres culpable. Nadie provoca que le traten mal o que le hagan daño. Esa persona sabía que estaba haciendo algo dañino o inapropiado. Tú no tienes nada de lo que avergonzarte».</p>	<p>Culpar al niño, niña o adolescente de la violencia recibida.</p> <p>Evitar: «¿Por qué le permitiste que te hiciera eso? ¿Por qué no te fuiste? ¿Por qué no dijiste que no? ¿Por qué no lo has contado antes?».</p>

RESPUESTAS APROPIADAS	RESPUESTAS INAPROPIADAS
<p> 3) Mantener la calma. El niño, niña o adolescente puede derrumbarse emocionalmente al revelar una situación tan difícil como cualquier forma de violencia, y en especial el abuso sexual, y necesita que la persona adulta de confianza mantenga la serenidad y le ayude a tranquilizarse.</p> <p>Ejemplos: «Claro que sí, ha sido muy duro y yo estoy aquí ahora escuchándote y apoyándote. Puedes desahogarte conmigo, si quieras, ¿necesitas contarme algo más?».</p>	<p> Reaccionar con alarma y expresar angustia. Una situación de revelación es muy compleja para un niño, niña o adolescente, y encargarle la tarea de que tranquilice también a la persona adulta de confianza está fuera de lugar. Los adultos tendrán que buscar su espacio y otras personas con las que desahogarse, pero no con el niño, niña o adolescente.</p>
<p> 4) Dirigir la atención a que es posible una solución, una salida. El niño, niña o adolescente que revela una situación de violencia necesita contención emocional en los primeros minutos, pero también una respuesta positiva y realista a la situación. Dependiendo de cada caso la intervención será diferente, pero hay que explicitar qué cosas van a hacer el niño, niña o adolescente y la persona a la que se ha confiado, de manera que pueda empezar a retomar el control de su vida y su seguridad.</p> <p>Ejemplos: «Has sido muy valiente al decírmelo y vamos a trabajar para que esto no vuelva a pasar. Yo creo que ahora toca hablar con A y con B [familiares o personas de apoyo], que descanses, y más adelante podemos probar X o Z [medidas de protección inmediatas, para evitar que se vuelva a producir la violencia, y también medidas de intervención, para que el sistema de protección se ponga en funcionamiento], ¿qué te parece?».</p>	<p> Fijarse solo en el nuevo estado del niño, niña o adolescente, como víctima. Es una persona completa a la que le ha ocurrido algo terrible, pero con muchas otras cosas en su vida que se pueden recuperar para superar la situación de violencia. Especialmente al haber sufrido abuso sexual, puede haber tenido experiencias corporales muy desagradables, y precisamente por eso no se debe evitar el contacto físico, sino que hay que ofrecerle las caricias, los abrazos y besos que necesite, en sus propios términos, como marque él o ella.</p> <p> Sobreprotección hacia el niño, niña o adolescente y restringirle las actividades habituales. Es normal cierta cautela al principio, pero necesita recuperar la confianza en sus propias capacidades y en otras personas, no se trata de exponerle a nuevos peligros, pero tampoco de limitarle una vida normal.</p> <p> Prometer lo que no se puede cumplir. Es necesario haberse preparado con antelación a una revelación para no comprometerse con cuestiones que no se puedan realizar. El niño, niña o adolescente ya ha sufrido mucho en su confianza, no se le pueden dar falsas expectativas. Hay que evitar frases como «Esto se va a arreglar» o «Todo va a salir bien», porque están fuera del control real de la persona adulta (a veces las cosas no se arreglan o no salen bien). Los compromisos tienen que ser claros y realistas «Te voy a acompañar hasta que hablamos con tu familia» o «A, B y yo vamos a estar disponibles para cuando quieras hablar más, ¿te parece?».</p>

4.5 ACTIVIDADES

ACTIVIDAD 4.1. UNA VISIÓN DE LOS EFECTOS DE LA VIOLENCIA EN LA SALUD

La comprensión de los efectos de la violencia pasa por entender que no es solo una cuestión emocional o psicológica, sino que la violencia tiene un impacto importante en toda la salud. Esta actividad consiste en ver la charla TED («TED Talks») de Nadine Burke Harris «Cómo el trauma infantil afecta durante toda

la vida» (2014), disponible en https://www.ted.com/talks/nadine_burke_harris_how_childhood_trauma_affects_health_across_a_lifetime?language=es (se pueden activar los subtítulos en castellano en los controles si es necesario) y comentarla (500-800 palabras). Identifica cuáles son las consecuencias del trauma en la infancia que se mencionan, y haz un listado de al menos cinco efectos de la violencia en la salud infantil relacionando cada uno con lo visto en el módulo.

CORRECCIÓN DE LA ACTIVIDAD 4.1.

Esta actividad tiene como objetivo ampliar la visión de los efectos de la violencia, en especial en la salud. De este modo, cada participante puede descubrir nuevos efectos fisiológicos y relacionarlos con los indicadores

vistos en el texto. Los ejercicios entregados tienen que demostrar la capacidad de reflexionar sobre al menos cinco efectos de la violencia y su correlación con el comportamiento u otros indicadores en los niños, niñas y adolescentes.



ACTIVIDAD 4.2. LOS EFECTOS DE LA VIOLENCIA EN PERSONAJES DE PELÍCULAS

En la **Actividad 2.2. ¿Cómo son las historias de violencia? Las narraciones en las películas** exploraste cómo se aplica el concepto de violencia en distintas situaciones. Esta actividad se trata de que describas las consecuencias de la violencia en los personajes que la sufren de una de las siguientes películas. La mayoría se pueden encontrar en plataformas digitales legales de amplia distribución.

- Chbosky, S. (Director). (2012). *Las ventajas de ser un marginado [The Perks of Being a Wallflower]*. Estados Unidos: Mr. Mudd, Summit Entertainment. Un adolescente tímido y solitario busca su lugar entre otros jóvenes marginados del instituto, en el que cada cual lleva sus propias heridas como puede. Refleja heridas relacionales y varios elementos de trauma.
- Cretton, D. D. (Director). (2013). *Las vidas de Grace [Short Term 12]*. Estados Unidos: Cinedigm, Animal Kingdom, Traction Media. Grace es una educadora en un centro de protección. Las historias de sus adolescentes tocan también la historia personal de Grace. Cada personaje tiene sus heridas y las gestiona como mejor puede.
- McCarthy, T. (Director). (2015). *Spotlight*. Estados Unidos: Open Road Films. Una versión cinematográfica de la investigación de un equipo de periodistas del

Boston Globe que destapó la connivencia de la jerarquía católica de la archidiócesis católica de Boston en el encubrimiento sistemático de abusos sexuales a niños, niñas y adolescentes por parte de sacerdotes. Aunque el foco está en el proceso de investigación (y los puntos ciegos de la sociedad vistos en el Capítulo 3), cuando aparecen víctimas, estas relatan dos tipos de efectos: los de la violencia sexual ejercida por los agresores y los de la violencia institucional al denunciar los hechos.

También puedes utilizar alguna de las películas de la **Actividad 2.2. ¿Cómo son las historias de violencia? Las narraciones en las películas**, la misma que ya has visto u otra diferente. Intenta seguir la estructura planteada en el texto para asegurarte de que no pierdes ningún tipo de consecuencia.

- Consecuencias físicas.
- Consecuencias psicosomáticas.
- Consecuencias emocionales.
- Consecuencias cognitivas.
- Consecuencias comportamentales.
- Consecuencias sexuales.
- Consecuencias sociales.

La extensión debe estar entre las 1000 y 1500 palabras, y cada consecuencia debe estar ligada al menos a una escena de la película. Por ejemplo, «Se observa que el personaje A presenta consecuencias emocionales en que en la escena donde ocurre X, empieza a llorar y pierde el control».

CORRECCIÓN DE LA ACTIVIDAD 4.2.

El objetivo de la actividad es demostrar una adecuada comprensión de las consecuencias de la violencia. Para considerar la actividad completada el texto entregado debería explicar al menos siete ejemplos de indicadores

de violencia en distintos personajes de la película seleccionada. Durante la corrección es importante devolver comentados aquellos aspectos que no se hayan conceptualizado adecuadamente, para favorecer la comprensión de cada participante.

ACTIVIDAD 4.3. LOS EFECTOS DE LA VIOLENCIA EN CASOS CONOCIDOS

Recuerda un caso de violencia contra un niño, niña o adolescente que hayas conocido e intenta identificar, punto por punto, las consecuencias que puedes reco-

nocer a partir de lo leído en este capítulo. Redacta un resumen de la situación y conecta cada consecuencia con la historia concreta de ese niño, niña o adolescente, con una extensión de unas 800-1000 palabras. Recuerda anonimizar los datos personales para que no se le pueda reconocer.

CORRECCIÓN DE LA ACTIVIDAD 4.3.

Esta actividad supone concretar en un caso real conocido por cada participante la capacidad de reconocer las consecuencias de la violencia. Igual que en la Actividad 4.2: Los efectos de la violencia en

personajes de películas, el texto debe recoger al menos siete indicadores de violencia en el caso analizado. En la devolución es necesario mostrar mucha delicadeza, ya que probablemente cada participante tenga una vivencia emocional de la situación, que va más allá de lo técnico.



5

¿POR DÓNDE EMPEZAMOS LA PROTECCIÓN? LOS ENTORNOS SEGUROS Y PROTECTORES



¿Cómo podemos proteger a los niños, niñas y adolescentes de la violencia?

Mirando no solo la relación entre quien agrede y quien sufre la violencia, sino también el entorno donde se da esa relación. Ninguna persona puede ejercer la violencia si el entorno es realmente seguro y protector.

La violencia se produce, entre otros motivos, porque el entorno permite que suceda. El primer paso para abordar la violencia no es la intervención directa con quienes la sufren o con quienes la ejercen, sino cambiar el entorno. Cuando el entorno es verdaderamente seguro y pro-

tector, la violencia no puede suceder. Por eso nuestra primera mirada desde el ámbito de la protección debe ir dirigida a los espacios donde viven y se desarrollan los niños, niñas y adolescentes, y a cómo se configuran las relaciones en esos entornos.

5.1 LA PROTECCIÓN DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES: CONCEPTOS CLAVE

Uno de los cambios nucleares que se han producido en los últimos años es en la comprensión del concepto de **Protección Integral**⁵². El «Informe del experto independiente para el estudio de la violencia contra los niños de las Naciones Unidas» de 2006 abrió el camino para analizar la violencia hacia la infancia desde el ámbito en el que ocurre (hogar, familia, escuela, comunidad, pareja, etc.). Siguiendo esa perspectiva, y gracias a los hallazgos del informe, UNICEF estableció en su Estrategia de Protección de la Infancia de 2008⁵³ un cambio de enfoque. Así, frente a priorizar la intervención y atención a situaciones ya producidas, se pasó a un trabajo de construcción de entornos protectores para la infancia, primando la prevención y la responsabilidad de todos los actores que trabajan en los ámbitos donde se desarrollan las vidas de niños y niñas.

Así, como vemos, ha sido necesario ampliar el enfoque del trabajo en protección. La Protección Integral de todo niño, niña o adolescente no es solo la erradicación de cualquier forma de violencia de sus vidas. La Protección Integral es la generación de un entorno seguro y protector que garantice su desarrollo pleno y está vinculada a la plena implementación de los derechos humanos.

El desarrollo pleno de un niño, niña o adolescente es mucho más amplio y complejo que no sufrir ninguna

forma de violencia. Implica la plena implementación de sus derechos humanos, recogidos en la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989. Implica una red de relaciones afectivas, sanas y cercanas tanto con personas adultas protectoras como con iguales que le acompañen y que potencien su desarrollo. Implica espacios de ejercicio de sus derechos que le permitan lograr la plena autonomía. Implica recibir una formación holística en la que los aspectos concernientes a las relaciones humanas, el manejo del poder en esas relaciones, la igualdad o el respeto a la intimidad, entre otros muchos aspectos, sean parte nuclear y plenamente asumida por todas las partes (incluyendo a familias y profesionales de los distintos ámbitos).

Esta visión de la protección conlleva además algunos elementos nucleares que debemos tener presentes a la hora de diseñar cualquier intervención en el ámbito de la violencia:

- **Incorporar el entorno como un elemento clave de la intervención.** El foco de la intervención en el ámbito de violencia no debe ser solo el niño, niña o adolescente que la esté viviendo, ni tampoco quien esté ejerciendo la violencia, sino el entorno que hace posible que se dé esa violencia. No ejerce violencia quien quiere, sino quien puede. Si la persona está en un entorno donde la violencia es inviable nunca llegará a sufrirla, ni a ejercerla.

- **La responsabilidad de la prevención y erradicación de toda forma de violencia contra los niños, niñas y adolescentes corresponde a las personas adultas que sean responsables del entorno donde esa violencia se dé.** Promover las estrategias de autoprotección en los niños, niñas y adolescentes no significa que puedan protegerse a solas. Ningún niño, niña o adolescente puede protegerse de la violencia completamente por sus propios medios. Necesitan la presencia de personas adultas afectivas, cercanas y protectoras que asuman la responsabilidad de su protección de forma eficaz. Y no solo nos referimos a las familias. La perspectiva del enfoque de dere-

Cambio en el concepto de protección: de erradicación de cualquier forma de violencia a la generación de un entorno seguro y protector que garantice el desarrollo pleno del niño, niña o adolescente.

chos de la infancia supone visibilizar el rol de la comunidad en la plena implementación de los derechos de los niños, niñas y adolescentes.

• **Para que esa red protectora sea una realidad, se necesitan instituciones y organizaciones que garanticen la formación, la preparación y los recursos necesarios a esos adultos para garantizar la protección de los niños, niñas y adolescentes que estén a su cargo.** Es lo que en el enfoque de derechos se denomina **garantes de los derechos de la infancia**. Esta responsabilidad debe ser visibilizada institucional, social y jurídicamente en el abordaje de cada caso de violencia contra un niño, niña o adolescente. La Ley Orgánica de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia (LOPIVI), contempla la institución de figuras específicas orientadas a la protección, tales como la figura del Delegado o Delegada de Protección en los centros deportivos o de ocio, o bien la figura del Coordinador o Coordinadora de Bienestar y Protección en las instituciones educativas. También establece la obligatoriedad de

protocolos, el compromiso de cada institución o entidad con la protección de la infancia, y la formación especializada de los profesionales que van a interactuar con niños y niñas en los distintos sectores (cuerpos policiales, ámbito judicial, sector sanitario, educativo y de deporte y tiempo libre, etc.)

Por lo tanto y para resumir, la protección integral de los niños, niñas y adolescentes implica la garantía de la plena implementación y ejercicio de todos sus derechos humanos. Y para lograrla, son necesarios un entorno seguro y protector que garantice su desarrollo pleno y una red comunitaria afectiva y protectora que asuma la responsabilidad de esa protección.

Por ello, vamos a comenzar el apartado destinado a la intervención poniendo el foco en los entornos. Así podemos saber si un entorno es un entorno seguro y protector y qué aspectos es necesario promover en el diseño de nuevos programas y entornos de intervención con niños, niñas y adolescentes.

5.2 LOS ENTORNOS SEGUROS Y PROTECTORES

UNICEF España viene realizando diferentes actuaciones orientadas a la creación de entornos seguros y protectores para los niños, niñas y adolescentes⁵⁴. Esta estrategia sigue la línea de los estándares internacionales y la metodología desarrollada desde Espirales Consultoría de Infancia. A raíz de los diferentes estudios realizados y evidencias detectadas, el trabajo en esta área se focaliza en el diseño y puesta en marcha de estrategias preventivas frente a la violencia contra la infancia y la adolescencia⁵⁵. Por tanto, este apartado va a presentar brevemente los conceptos principales, remitiendo a esas experiencias, estudios y publicaciones para una exposición más detallada. Como punto de partida, la metodología de los Entornos Seguros y Protectores se puede describir de esta manera:

«El desarrollo pleno de una persona en todas sus facetas: cognitivo, social, afectivo y físico, solo es posible si se desarrolla y convive en entornos seguros y protectores. Estos entornos son los que le brindan la seguridad afectiva, base para el desarrollo pleno. Desarrollarse en espacios seguros y protectores es necesario tanto para los niños, niñas, adolescentes y jóvenes como para los adultos y adultas. Solo cuando una persona se siente segura y a salvo es capaz de estudiar, trabajar, relacionarse, relajarse o esforzarse a pleno rendimiento» (*Horno, 2018a, 6*).

En resumen, aunque hay entornos que permiten la supervivencia y cierta evolución, el desarrollo pleno de la persona solo se alcanza cuando el entorno es seguro y protector en los cuatro niveles fundamentales.

5.2.1 NIVEL 1: ENTORNOS FÍSICOS SEGUROS Y PROTECTORES

El primer paso consiste en asegurar que los entornos son seguros y protectores a nivel físico. Las normativas desarrollan criterios en distintos ámbitos, y todos ellos son necesarios porque son el punto de partida para el resto de niveles. Sin embargo, hay detalles de lo físico que no siempre se tienen en cuenta, como la localización del espacio (ya sea un centro educativo, deportivo, de ocio y tiempo libre, de protección o cualquier otro tipo de recurso), su distribución física o, especialmente delicado, una atención detallada a los cuartos de baño.

«Un entorno de seguridad no es posible sin un entorno físico protector construido desde las necesidades de los niños, niñas y adolescentes que allí conviven y de los adultos a su cargo. Dentro de este entorno físico, hay cuestiones sobre el diseño de las infraestructuras, los espacios y los materiales. Aspectos como la colocación de la electricidad, las cocinas y sus aparatos, los

materiales y las instalaciones, el acceso a los productos peligrosos, las ventanas, los cristales, las puertas, los techos, los suelos deslizantes, el mobiliario adecuado y adaptado a los niños, niñas y adolescentes, [...] las condiciones de limpieza de los baños, etc. Hay muchas pautas sobre las infraestructuras, diseño arquitectónico y de materiales que están recogidas en [diversos] estándares de calidad. Pero hay otro tipo de cuestiones que surgen cuando se piensa desde la seguridad física de los espacios. Cuestiones como:

- La localización del centro y la seguridad en el acceso a los lugares [...].
- La dimensión del espacio y su distribución física [...].
- Los cuartos de baño. Dónde están, cómo se accede, cómo son las puertas. Los baños son lugares donde se ha de preservar la intimidad, por lo que su colocación y diseño no es solo una cuestión de ergonomía física arquitectónica».

(Horno, Romeo, Ferreres et al., 2017, 42)⁵⁶

nivel físico, pero emocionalmente frío y generar distancia afectiva y miedo en quienes viven en él. La calidez emocional del entorno es imprescindible para generar seguridad emocional en los niños, niñas y adolescentes, que les permitirá confiar y abrirse a nuevas experiencias y relaciones. De este modo, poner la mirada en el nivel emocional de los entornos nos ayuda a crear un espacio de bienestar que facilita el desarrollo integral.

«El entorno físico puede ser seguro físicamente, pero si no está cargado de afectividad en su diseño y organización, no será un entorno protector y promotor del desarrollo pleno de quienes allí conviven. Los entornos físicos han de ser revestidos de forma consciente de un valor afectivo, convirtiendo un espacio físico en un hogar. Este proceso de convertir un espacio físico en un espacio emocional en los hogares protectores se hace de forma natural, espontánea, surge de forma lógica cuidar la calidez del entorno físico donde se vive».

(Horno, Romeo, Ferreres et al., 2017, 42-43)⁵⁷

LOS CUATRO NIVELES DE LOS ENTORNOS SEGUROS Y PROTECTORES

Nivel 1: entornos físicos seguros y protectores.

Nivel 2: entornos emocionales seguros y protectores.

Nivel 3: personas adultas conscientes.

Nivel 4: la participación de todas las personas, incluidos niños, niñas y adolescentes.

5.2.2 NIVEL 2: ENTORNOS EMOCIONALES SEGUROS Y PROTECTORES

Los entornos donde se desarrollan los niños, niñas y adolescentes suelen ser seguros a nivel físico porque las normativas correspondientes recogen las condiciones para ello. Sin embargo, un entorno puede ser seguro a

Las familias y las personas suelen apropiarse de los lugares donde viven, haciéndolos suyos y generando esa calidez emocional de forma natural. Pero en los entornos institucionales ese proceso no siempre se da. En entornos como escuelas, centros de protección, polideportivos o ludotecas, por ejemplo, la calidez puede no ser valorada como un criterio necesario o ser supeditada a otro tipo de prioridades.

«Sin embargo, este es uno de los niveles donde hay más margen de mejora. Es común que en estos lugares se sacrifique la calidez por la funcionalidad o la limpieza. Lugares que tienen pasillos largos y oscuros, colores neutros o habitaciones impersonales. Sin embargo, para los niños, niñas y adolescentes en general [...] la calidez es esencial. Algunos indicadores para desarrollar ese entorno emocional protector son:

- El diseño de los espacios de forma que el niño [niña o adolescente] pueda apropiarse del entorno: espacios de colores cálidos y variados, [...] espacios personalizados por los niños, niñas y adolescentes donde se pueda percibir la identidad de quien habita el espacio [...], cuidar la decoración de los espacios con elementos adaptados a los niños [niñas y adolescentes], y no utilizando elementos de publicidad institucional homogénea.
- La calidez física del espacio [...].
- Los espacios de juego [...].
- La disponibilidad de espacios abiertos [...].
- Contacto con la naturaleza [...].»

(Horno, Romeo, Ferreres et al., 2017, 43-44)⁵⁸

5.2.3 NIVEL 3: PERSONAS ADULTAS CONSCIENTES

El entorno, para ser seguro y protector, necesita de personas adultas conscientes, que desde su presencia y buen hacer sean referentes afectivos para los niños, niñas y adolescentes. Y esto tiene dos dimensiones:

- Una dimensión individual de cada profesional, que debe haber realizado el trabajo personal necesario para desarrollar la afectividad consciente como competencia profesional (veremos más en el **Capítulo 6, Protegemos desde la persona que somos: claves para la afectividad consciente**).
- Una dimensión organizacional, de toda la institución, que presta atención al bienestar de sus profesionales, desde la selección y contratación hasta la formación continua, la evaluación y las políticas de personal (contratos estables, salarios dignos, conciliación entre la vida laboral y la personal...) (ver Horno, 2018a, 16-19 y 34-40).

«En cualquier entorno donde se trabaje con personas, y especialmente aquellos donde se trabaje con niños, niñas, adolescentes, así como con sus familias, debe existir un equipo humano que actúe como garante de ese entorno seguro y protector. [...] El equipo debe estar formado por adultos que de forma consciente garanticen el cumplimiento del derecho de los niños, niñas y adolescentes a su protección y desarrollo pleno. Cuando nos referimos a «adultos conscientes» hablamos de personas adultas que son afectivas de forma consciente, que generan calidez emocional [...].

Hablamos de personas que cuidan la llegada y salida de las actividades y los entornos, eligiendo los lugares, actividades y horarios previamente, hablamos de adultos que mantienen la conexión emocional con los niños, niñas y adolescentes y ponen su atención en mantener esa mirada hacia sus procesos emocionales y lo que puedan estar viviendo, ayudándoles a expresarlo e integrarlo. Y por supuesto hablamos de adultos capaces de ir resolviendo los conflictos sin violencia física ni emocional».

(UNICEF, 2020b, 11)⁵⁹.

vivencias, sus opiniones y sus propuestas se podrán alcanzar soluciones que sean realmente satisfactorias. En el caso de los niños, niñas y adolescentes la participación no solo es un derecho fundamental, sino que además es lo que permite un desarrollo pleno y el aumento de su autonomía y de su resiliencia⁶⁰. E incluso en aquellas situaciones en las que no sea posible cumplir con todas sus peticiones, el hecho de prestarles atención y de explicarles lo que se puede cambiar y lo que no, ayuda a que crezca su confianza en las personas adultas y en la seguridad del sistema. Recordemos que si sienten que su opinión no importa, por ejemplo, para organizar la fiesta de navidad, es probable que piensen que tampoco pueden acudir a nadie de la entidad si sufren cualquier modo de violencia, ya que, a fin de cuentas, les parece que sus vivencias no le importan a nadie.

«La participación infantil es un proceso en el que niños, niñas y adolescentes abordan con otras personas de su entorno temas que afectan a sus condiciones de vida individuales y colectivas.

Ejercer el derecho a participar genera tanto beneficios individuales, la adquisición de competencias y habilidades, como a nivel colectivo, ciudadanía. La participación infantil es un instrumento educativo y de desarrollo esencial que, utilizado y dirigido adecuadamente sobre aquellos asuntos que les incumben, favorece su identificación como ciudadano pleno de derecho y genera habilidades de autoprotección, de autonomía, de comunicación y de resiliencia [...].

El protagonismo implica ser el actor principal de nuestras vidas, es la evidencia de que los niños, niñas y adolescentes son sujetos de derechos y por lo tanto actores sociales de cambio, actores con iniciativa propia. Para que exista ese protagonismo, los niños, niñas y adolescentes deben contar con entornos que favorezcan la reflexión sobre su vida, su contexto y haber propuesto soluciones de cambio, es decir, haber tomado conciencia de lo que implica ser sujeto de derecho y la importancia que puede tener su participación para su vida y para el resto de la sociedad».

(UNICEF, 2020b, 11-12).

5.2.4 NIVEL 4: PARTICIPACIÓN DE TODAS LAS PERSONAS, INCLUIDOS LOS NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES

La participación de las personas en las decisiones que les afectan es imprescindible para que el entorno sea realmente seguro y protector. Solo si se tienen en cuenta sus

5.3 ACTIVIDADES

ACTIVIDAD 5.1.

UN ESQUEMA RESUMEN DE LAS DIMENSIONES DE LOS ENTORNOS SEGUROS Y PROTECTORES

Descarga uno de los documentos recomendados sobre la metodología de Entornos Seguros y Protectores y elabora un esquema resumen de las

cuatro dimensiones y lo que contempla cada una de esas dimensiones. Para hacerlo más dinámico, puedes presentarlo en forma de diagrama de flujo, de mapa mental o de cualquier otra forma que te ayude a organizarlo visualmente (y puedes enviarlo escaneado o fotografiado con buena resolución, si lo has hecho a mano), pero también puedes prepararlo como texto. Intenta realizarlo en un máximo de dos páginas.

CORRECCIÓN DE LA ACTIVIDAD 5.1.

La clave para corregir esta actividad es comprobar si la persona demuestra haber integrado suficientemente los cuatro niveles de la metodología de los Entornos Seguros y Protectores y recoge en su documento los elementos básicos. La posibilidad de realizar el esquema de forma más creativa debe ser una ayuda, algo que facilite el procesamiento. Si hay parti-

cipantes que expresan su preocupación por no manejar las herramientas informáticas necesarias para elaborar un esquema atractivo digitalmente, se les debe recordar que pueden hacerlo a mano y enviarlo escaneado o fotografiado, como indican las pautas de la actividad. Del mismo modo, una presentación atractiva pero sin contenido detallado no será suficiente para considerar completada la actividad.



ACTIVIDAD 5.2. LOS ENTORNOS QUE NO ERAN SEGUROS Y PROTECTORES EN TU INFANCIA

Como responsables de los entornos en los que se desenvuelven los niños, niñas y adolescentes, necesitamos tener conciencia sobre nuestras propias vivencias de entornos de nuestra vida. En esta actividad tienes que reflexionar sobre un espacio que en tu infancia (o en tu adolescencia, si te resulta más claro) no fuese seguro ni protector para ti, desde tu vivencia. Tal vez con mirada adulta puedes comprender que no era un espacio tan desprotector, pero lo relevante aquí es que recuperes tu vivencia infantil. Puede ser un espacio cualquiera de tu vida, desde una clase en el colegio hasta una casa a la que te llevaban de visita por obligación, o una zona de tu municipio o de tu barrio, o el sitio donde ibas a alguna actividad extraescolar o de ocio.

Intenta descubrir en tu memoria de qué formas te generaba la sensación de inseguridad y de falta de protección:

- ¿Qué elementos físicos te parecían peligrosos?
- ¿Qué aspectos del espacio te resultaban amenazadores a nivel emocional?
- ¿Qué comportamientos de las personas adultas te resultaban difíciles o incomprensibles?
- ¿Cómo se dejaban de lado tus opiniones, tus intereses y tu bienestar?

Si es posible, valida tus vivencias de entonces: esa conciencia te va a ayudar a descubrir pautas que quieras evitar en los entornos profesionales en los que trabajas con niños, niñas y adolescentes. Redacta lo que has analizado en 500-800 palabras, tanto de aquellas cosas que te causaron malestar e incluso daño, como los aspectos que quieras cuidar en tu profesión actual.

CORRECCIÓN DE LA ACTIVIDAD 5.2.

Esta actividad se puede realizar con distintos niveles de profundidad y de privacidad. La persona puede decidir no compartir los detalles concretos de sus vivencias, o precisarlos con descripciones muy claras. Lo fundamental es que el texto refleje la conciencia del impacto del entorno en al menos uno de los

niveles. Por ejemplo, la persona puede hablar de un entorno que era seguro a nivel físico (una escuela o una casa bien construidas), pero que resultaba hostil por la falta de conciencia de las personas adultas. Si la implicación emocional de la persona es alta, la respuesta por parte del equipo de corrección debe incluir una validación emocional de sus vivencias y, si es necesario, alguna clave para procesarlas.

ACTIVIDAD 5.3. UN ENTORNO SEGURO Y PROTECTOR PARA TI

Piensa en un entorno profesional (de trabajo o de formación) que haya sido seguro y protector para ti en tu edad adulta. Puede ser un equipo en el que hayas trabajado, o un grupo formativo durante un curso, o alguna situación similar. Si te vienen a la mente recuerdos de tu infancia o situaciones más interpersonales, podrás explorar esas vivencias en otro momento, no en esta actividad, que está centrada en lo profesional. Mira a ver si puedes encontrar experiencias que hayan sido más prolongadas en el tiempo (un equipo en el que has trabajado varios años es mejor que un curso de fin de semana), dentro de lo posible.

Una vez tengas claro el entorno, intenta identificar cómo fue seguro y protector para ti en cada nivel:

- ¿Qué elementos de los espacios te proporcionaban seguridad física?
- ¿Qué aspectos del entorno te generaban seguridad emocional?
- ¿De qué modo se cuidaban las relaciones, la formación y el bienestar desde los cargos directivos y desde la propia organización?
- ¿Cómo se tenían en cuenta tus opiniones durante los procesos en general, y en las decisiones que te afectaban en particular?

Elabora una redacción de 500-800 palabras con lo que descubras, intentando visibilizar al menos un elemento de cada una de las cuatro dimensiones.

CORRECCIÓN DE LA ACTIVIDAD 5.3.

Esta actividad puede tener distintos niveles de implicación y aun así estar correcta. Lo fundamental para considerarla completa es que cada participante haya identificado al menos un elemento de cada una de las cuatro dimensiones. Es probable que al realizar la actividad haya personas que tomen conciencia de lo positivas que fueron ciertas

experiencias en su vida y que lo reflejen así en sus textos. En esos casos es importante validar sus vivencias y confirmar que, efectivamente, no todas las personas tienen experiencias tan positivas, y que pueden partir de ellas para tratar de generar ese tipo de vivencias en los niños, niñas y adolescentes con quienes trabajan y dentro de sus equipos profesionales.



6

PROTEGEMOS DESDE LA PERSONA QUE SOMOS CLAVES PARA LA AFECTIVIDAD CONSCIENTE



¿Por qué se dan casos de niños, niñas y adolescentes que han sufrido violencia extrema durante años y no lo han revelado?

Porque sin un entorno seguro y protector que cuente con personas adultas protectoras no es posible la revelación. Son las personas adultas cálidas y seguras quienes facilitan la revelación de casos de violencia.

Como hemos visto en el capítulo 5, el tercer nivel que hace posible generar un entorno seguro y protector es la disponibilidad de personas adultas referentes que asuman de forma consciente la responsabilidad de la

protección de los niños, niñas y adolescentes. En este capítulo vamos a profundizar en el concepto de afectividad consciente, tanto a nivel organizacional como a nivel personal de cada profesional.

6.1 LA AFECTIVIDAD CONSCIENTE EN ORGANIZACIONES CONSCIENTES

Para poder hacer realidad la afectividad consciente en las personas adultas es necesario promover las competencias humanas y profesionales necesarias a través de estrategias de sensibilización social, educación, formación y trabajo comunitario. Lograr una protección eficaz de los niños, niñas y adolescentes pasa por una transformación del modelo de relaciones sociales en muchos sentidos. Es necesaria una transformación de la sociedad en su conjunto para lograr la protección de su infancia. El cuidado que una sociedad tiene hacia sus niños, niñas y adolescentes es una medida clara de su nivel de evolución social y de conciencia. Pero esta transformación es, si cabe, más necesaria en aquellas personas que ejercen roles de cuidado: las personas que ejercen funciones parentales en las familias y las personas que tienen profesiones que implican roles de cuidado o de gestión de recursos humanos. Desde su rol parental o desde su ejercicio profesional, estas personas asumen de forma directa la responsabilidad de la protección de los niños, niñas y adolescentes que tienen a su cargo.

Para hacer posible la conciencia en estas personas adultas referentes es necesario un proceso personal en ellas con ciertos pilares clave.

La afectividad consciente es imprescindible en quienes asumen de forma directa la responsabilidad de la protección de niños, niñas y adolescentes, y por eso las organizaciones deben poner los medios para desarrollarla entre su personal y en las familias con las que trabajan.

EL PROCESO PERSONAL NECESARIO PARA DESARROLLAR A PROFESIONALES CONSCIENTES

- **Una mirada hacia dentro.**
- **Espacios sistemáticos de cuidado y autocuidado.**
- **Apertura emocional ante el duelo.**
- **La disponibilidad de una red afectiva para las personas adultas.**
- **La afectividad consciente es una competencia relacional.**

6.1.1 UNA MIRADA HACIA DENTRO

Las personas que asumen roles educativos y de cuidado deben mantener una mirada consciente hacia sus propios procesos emocionales. Esta mirada viene condicionada a una revisión consciente de su historia de vida, especialmente de sus patrones de crianza y sus modelos afectivos, que les permita integrar su historia. No se trata necesariamente de haber tenido una infancia feliz o de no haber sido víctimas de violencia. **Se trata de que, haya sido la que haya sido su historia de vida, puedan hacerla consciente e integrarla. De este modo, se convertirá en un elemento de fortaleza emocional y conciencia. Si esta revisión no se realiza, los modelos afectivos y los patrones de crianza tienden a repetirse, a normalizarse y a legitimarse.**

Además, pueden proyectar en quienes tienen a su cargo elementos de su propia historia de vida que les impida ver a las personas como son y sus necesidades específicas, que pueden ser diferentes de las suyas propias. Y

La mirada consciente en profesionales con roles educativos y de cuidado parte de una revisión de su propia historia de vida, para que, haya sido la que haya sido, puedan integrarla y ofrecer modelos afectivos más sólidos y saludables.

cuando se toma la decisión de asumir la crianza de un niño, niña o adolescente es fundamental revisar de forma consciente la historia de vida propia para poder decidir qué elementos de esa historia se van a legitimar y transmitir y cuáles no. Y esta revisión es especialmente importante cuando se sabe de antemano que hay vivencias de trauma en esa historia de vida.

6.1.2 ESPACIOS SISTEMÁTICOS DE CUIDADO Y AUTOCUIDADO

Ninguna persona cuida bien cuando no se encuentra bien. El estrés, el cansancio o las vivencias de dolor propio, igual que se ha expuesto cuando hablábamos de los niños, niñas y adolescentes víctimas de violencia, conllevan generar mecanismos disociativos para sobrevivir. Y estos mecanismos disociativos pueden llevar a las personas a dos extremos: o a una implicación excesiva en la vivencia emocional y en el sufrimiento ajeno, o a una excesiva distancia afectiva que les impida percibir el dolor de los niños, niñas y adolescentes que tienen a su cargo. Por lo tanto, es obligación de las instituciones y organizaciones garantizar espacios de cuidado sistemáticos a través de sus políticas de recursos humanos para sus profesionales que ejercen roles educativos y de cuidado⁶¹. Es también responsabilidad de cada profesional buscar de forma activa sus propios espacios de autocuidado. Y en el

Ninguna persona cuida bien cuando no se encuentra bien. Por eso el cuidado es una obligación de la organización y el autocuidado es una responsabilidad profesional y personal.

caso de las figuras parentales, es imprescindible comprender que el autocuidado de las personas adultas es una forma de cuidado de los niños, niñas y adolescentes. Ser un buen padre o una buena madre pasa por cuidarse a uno mismo, por conservar espacios propios y de pareja que permitan el cuidado y el equilibrio personal.

6.1.3 APERTURA EMOCIONAL ANTE EL DUELO

El manejo consciente de las situaciones de duelo, trauma o estrés da claridad a las relaciones. Cuando los niños, niñas y adolescentes saben que una persona adulta está pasando por una vivencia personal difícil, entienden que lo que sucede o lo que hace esa persona tiene que ver con su propio dolor, no es por su culpa y aprenden a acompañar ese tipo de dolor.

El manejo consciente de las situaciones de duelo, trauma o estrés que puedan atravesar las personas adultas responsables de la protección de los niños, niñas y adolescentes es otra capacidad que se debe desarrollar tanto a nivel personal como organizacional. Cuando se atraviesa un duelo o una situación emocionalmente complicada, el riesgo de pérdida de la autorregulación emocional es muy alto. Por eso es necesario no ocultar ni disimular estas situaciones, sino poder manejárlas de forma abierta. De este modo se permitirá la expresión emocional y los espacios de cuidado. Por ejemplo, un maestro que acaba de perder a un familiar debe llegar a la escuela y contar lo en el equipo y a los niños y niñas de su clase. De ese modo, cuando tenga menos paciencia, o se emocione en algún momento, los niños y niñas sabrán que no es por algo que ellos hayan hecho, aprenderán además a acompañar ese dolor de su maestro y una forma abierta y sana de vivir el dolor.

Pero para que esto sea posible son necesarios dos elementos: una actitud personal de apertura emocional y una organización o institución detrás que contemple en sus

políticas de recursos humanos pautas de cuidado para sus profesionales. Y en el caso de una figura parental, es necesario contar con una red afectiva de cuidado que sostenga a esa madre o a ese padre que atraviesa su propio dolor. Por eso la protección solo es real en red.

6.1.4 LA DISPONIBILIDAD DE UNA RED AFECTIVA PARA LAS PERSONAS ADULTAS

No es posible una crianza sana o una educación integral sin una red de apoyo afectivo. No es posible desarrollar un rol profesional educativo o de cuidado de forma consciente sin un trabajo en equipo y en red sistemático.

La presencia de una red afectiva y protectora para las personas adultas que ejercen roles educativos y de cuidado es otro elemento fundamental para que puedan estar presentes para los niños, niñas y adolescentes a quienes acompañan y educan. No es posible una crianza sana o una educación integral sin una red de apoyo afectivo. No es posible desarrollar un rol profesional educativo o de cuidado de forma consciente sin un trabajo en equipo y en red sistemático. En ambas situaciones se promueve la regulación emocional y el bienestar emocional de las personas adultas, así como la legitimidad, calidad y eficacia de sus decisiones.

Por eso, de nuevo, el trabajo para el desarrollo y mantenimiento de esas redes tiene una doble dimensión: la personal, en la que cada profesional se hace cargo de crear y cuidar de su propia red⁶², y la organizacional, en la que las organizaciones promueven y facilitan esas redes, desde políticas básicas de conciliación familiar hasta procesos más propios de la entidad como el trabajo en equipo y la creación de redes de apoyo entre profesionales (supervisión externa, supervisión entre pares, grupos de trabajo...)⁶³.

6.1.5 LA AFECTIVIDAD CONSCIENTE ES UNA COMPETENCIA RELACIONAL

Todo lo anterior posibilita la seguridad emocional de las personas adultas que asumen roles parentales o funciones profesionales de cuidado o educativos. De este modo, surge una competencia relacional que llamamos **afectividad consciente**, tanto en la vida personal como en la profesional. Las personas adultas conscientes ejercen su rol protector con afectividad porque saben que la afectividad es la condición para la seguridad emocional de las personas, para su protección integral. No es posible sentir seguridad en un entorno frío emocionalmente, de forma que la calidez y la afectividad son condiciones imprescindibles para que un entorno sea seguro y protector. Y lo hacen de forma sistemática, es decir, cada día que ejercen ese rol profesional, y con todas las personas que tienen a su cargo, no solo con quienes sienten más cercanía emocional.

En la vida personal, mostrar esa afectividad puede resultar más fácil pero no necesariamente. Para muchas personas su historia de vida les dificulta justamente la apertura emocional en espacios de intimidad. Pero es necesario comprender que la afectividad se convierte en una competencia profesional obligatoria cuando se ejercen funciones profesionales que conllevan roles de cuidado, educativos o de gestión de equipos humanos. En todas esas áreas, la calidad y eficacia profesionales vienen condicionadas por que cada profesional pueda rendir plenamente, y esto solo se va a dar cuando se sienta con suficiente seguridad emocional. Y, por supuesto, el rol protector es imposible de cumplirse si la persona adulta no se siente segura emocionalmente. Si está asustada, centrará sus esfuerzos en lograr su propia seguridad, aun a costa de dejar sin protección a quienes tiene a su cargo. Por ejemplo, un profesional responsable de un grupo de niños y niñas que se siente constantemente evaluado y vigilado por su superior directo les impondrá un ritmo de trabajo o de acción que responderá más a lo que cree que esperan de él que a las necesidades de los propios niños y niñas.

Las personas adultas que han desarrollado una afectividad consciente ejercen su rol protector con afectividad porque saben que la afectividad es la condición para la seguridad emocional de las personas, para su protección integral.

6.2 LA AFECTIVIDAD CONSCIENTE COMO COMPETENCIA PROFESIONAL

Con todo lo que hemos visto, la afectividad consciente es una competencia profesional obligatoria: la afectividad no es opcional, al menos cuando el rol profesional es un rol educativo o de cuidado, y en el trabajo con niños, niñas y adolescentes y familias. Y debe existir una gran claridad al respecto: igual que no podemos tener en el departamento de contabilidad a una persona que no sepa sumar y restar, no podemos tener en contacto directo con niños, niñas y adolescentes a profesionales que no se manejen bien con su afectividad. Por eso las organizaciones deben asegurarse de que evalúan la afectividad consciente en los procesos de selección y evaluación profesional, y también tienen que proporcionar los espacios necesarios para que cada persona siga desarrollándose en este ámbito.

En este apartado vamos a explicar brevemente las capacidades básicas de la afectividad consciente, remitiendo al documento de referencia⁶⁴ para un estudio en mayor profundidad.

COMPETENCIAS BÁSICAS DE LA AFECTIVIDAD CONSCIENTE

- **La afectividad expresa.**
- **La construcción de vínculos afectivos sanos.**
- **La planificación y el desarrollo de los procesos con conciencia.**
- **Una mirada consciente y respetuosa hacia la persona.**
- **El abordaje positivo de los conflictos.**

La afectividad es una vivencia, no un pensamiento. Por eso los niños, niñas y adolescentes necesitan distintas personas que les proporcionen diversas experiencias de afecto saludable para sentir seguridad y bienestar.

con profesionales o programas que no contemplan la afectividad, y eso es un problema.

En cualquier intervención con niños, niñas y adolescentes, independientemente de la situación y el contexto, se debe incluir la **expresión sistemática y consistente del afecto**. Esto significa que cada profesional necesita trabajar sus formas de transmitir afecto, de modo que su calidez llegue a los niños, niñas y adolescentes con quienes trabaja. Estas son algunas de las claves principales:

- Expresión física del afecto, adecuada a la edad y a la relación: abrazos, besos, choque de palmas, otros gestos físicos...
- Expresión verbal del afecto: palabras, reconocimiento y agradecimiento individual y grupal, validación emocional...
- Expresión del afecto a través de gestos: detalles personalizados, celebraciones, apoyo en los momentos difíciles, compartir actividades y humor...

6.2.2 LA CONSTRUCCIÓN DE VÍNCULOS AFECTIVOS SANOS

Mientras que la afectividad expresa debe ser un objetivo y una condición imprescindible para la interacción con todos los niños, niñas y adolescentes que se tienen a cargo, el manejo de los vínculos afectivos estará limitado a algunas relaciones. A partir de la afectividad expresa un niño, niña o adolescente puede elegir (de manera consciente o inconsciente) vincularse a una persona adulta en su desempeño profesional. En ese caso la persona adulta debe identificar esa elección, tiene que ser consciente de los vínculos que va creando y debe decidir con responsa-

6.2.1 LA AFECTIVIDAD EXPRESA

Como ya hemos visto, los seres humanos tenemos orgánicamente a las relaciones afectivas, y los niños, niñas y adolescentes, como personas en desarrollo, necesitan mucho más la afectividad. Sin embargo, tanto la formación universitaria como los programas de intervención suelen priorizar aspectos meramente cognitivos, logísticos u organizacionales, sin tener en consideración esta dimensión. Como consecuencia, podemos encontrarnos

La afectividad es una vivencia, no un pensamiento. Por eso los niños, niñas y adolescentes necesitan distintas personas que les proporcionen diversas experiencias de afecto saludable para sentir seguridad y bienestar.

bilidad cómo responder durante el proceso. De hecho, si la persona no entiende la relación que se está creando, el niño, niña o adolescente puede vivir esa situación como un abandono. Así pues, no es solo saber cómo responder y crear un vínculo afectivo sano, que también es fundamental, sino ser consciente de cuándo un niño, niña o adolescente le elige como figura vincular y, si no va a poder responder de manera adecuada, que pueda hacer un cierre afectivo sano y consciente. En resumen, es responsabilidad de la persona adulta manejar adecuadamente la relación, con honestidad y solidez. El criterio profesional debe ser el Interés Superior de ese niño, niña o adolescente, con preguntas como «¿Cuál es el objetivo de mi intervención con este niño, niña o adolescente? ¿Tengo el tiempo y disponibilidad afectiva necesaria para generar un vínculo sano con él/ella? ¿Estoy cumpliendo con sus expectativas? ¿Esas expectativas son realistas en esta relación o debo poner en claro algunas cuestiones? ¿La relación conmigo le ayuda a crecer y a desarrollarse mejor, o le fuerza de algún modo o le lleva a estancarse?».

Como el manejo de los vínculos necesita mucha conciencia, es imprescindible la formación en Psicología del Vínculo para comprender las posibles relaciones que pueden establecer los niños, niñas y adolescentes, especialmente cuando han sufrido daño. Al mismo tiempo, es fundamental el trabajo personal de cada profesional sobre su historia personal propia, ya que sin una elaboración consciente, podemos tender a repetir patrones de nuestra propia historia con quienes nada tienen que ver con ella.

El rol educativo, de crianza y cuidado nos brinda la posibilidad de llegar a construir vínculos afectivos con los niños, niñas y adolescentes. Por tanto, es la obligación de la persona adulta consciente que esos vínculos sean sanos. De ese modo, la huella que dejen en sus vidas podrá contribuir a la integración del daño y a la flexibilización de sus modelos afectivos que sean rígidos, ejerciendo el papel de guía de resiliencia que su papel profesional le posibilita.

6.2.3 LA PLANIFICACIÓN Y EL DESARROLLO DE LOS PROCESOS CON CONSCIENCIA

El trabajo con niños, niñas y adolescentes se realiza a través de la relación, de la planificación de la intervención y del trabajo en equipo. Por eso es fundamental cuidar los momentos de todo el proceso: el inicio, los cambios intermedios y el cierre. Solo desde una intervención consciente puede realizarse un encaje entre lo que ofrecen la organización y sus profesionales y lo que el niño, niña o adolescente necesita.

En este sentido, la afectividad consciente pasa por poner conciencia en el diseño de la intervención: la definición de objetivos (para que todo el equipo trabaje por lo mismo), la asunción de funciones, la generación de espacios adecuados, la revisión de las actividades planificadas y de los entornos donde se realizan... Por eso no se trata solo de cuidar todas las fases de la relación a nivel individual, sino que una intervención desde la afectividad consciente es una intervención planificada, con una evaluación inicial y una evaluación final de resultados para ser eficaz.

Pensemos en la llegada a un centro o a un programa: el niño, niña o adolescente va a necesitar unas orientaciones suficientes para manejarse, desde lo constructivo, de forma que pueda incorporarse satisfactoriamente a las distintas actividades, sean estas unas clases, un entrenamiento, el funcionamiento de un centro de protección o las dinámicas de un espacio cultural municipal. Cuando hay profesionales que explican lo suficiente desde una afectividad consciente, el niño, niña o adolescente va descubriendo las distintas claves, puede relajarse y participar adecuadamente. Sin embargo, un exceso de información (por ejemplo, la lista de normas, deberes y sanciones en el primer día) puede saturar sus capacidades a nivel cognitivo y despertar desconfianza e inseguridad a nivel emocional. En el otro extremo, no contarle nada pensando «Ya irá descubriendo las cosas» delega la responsabilidad de comprender todo lo que está sucediendo en el niño que puede estar viviendo un momento de incertidumbre y miedo, especialmente ante las medidas de protección:

Como el trabajo con niños, niñas y adolescentes se realiza a través de la relación, es fundamental cuidar los momentos de esa relación: el inicio, los cambios intermedios y el cierre.

acaba de llegar a un entorno desconocido desde una vivencia de daño y angustia emocional y toda la situación le puede generar ansiedad, especialmente si quiere encajar y no sabe cómo.

En el mismo sentido, los cambios intermedios y los cierres implican emociones en los niños, niñas y adolescentes, y las personas adultas deben ofrecerles claves al respecto y también ofrecer espacios de expresión. Así, es fundamental resaltar las aportaciones y los avances de cada niño en concreto, especialmente cuando la salida se produzca porque el recurso no es capaz de dar respuesta a sus necesidades: el niño, niña o adolescente ha compartido vivencias, y estas deben ser reconocidas y honradas, a nivel individual y grupal.

Por todo esto los equipos profesionales deben cuidar mucho los pequeños y grandes ritos, tanto a nivel social (el comienzo de año académico, las fiestas de navidades y fin de año, las distintas celebraciones locales y el cierre del año escolar...) como a nivel grupal y personal (los cumpleaños, los pequeños logros individuales...). Es importante recordar que estos cambios, incluso los que son positivos, siempre suponen una pérdida, dejar algo anterior, de modo que los duelos también merecen su atención, con los símbolos oportunos para el niño, niña o adolescente y para cada ocasión. Y en todos estos casos, como vimos en el Capítulo 5, la participación en su propio proceso y en los pasos grupales va a enriquecer y facilitar sus vivencias.

6.2.4 UNA MIRADA CONSCIENTE Y RESPETUOSA HACIA LA PERSONA

Las profesiones que están orientadas a la atención a niños, niñas y adolescentes deben mantener siempre una mirada consciente y respetuosa hacia cada persona con la que se interactúa. La afectividad consciente implica saber ver los comportamientos como resultado de la historia de la persona, y, en concreto, los comportamientos de cada niño, niña o adolescente como acciones que tienen sentido dentro de su vida, que tienen origen en sus vivencias y que normalmente hablan más de su interior que de las personas que las reciben. En resumen, se trata de salir de una mirada «evaluadora», juzgadora, que clasifica las conductas en «buenas» o «malas» según unos criterios externos, etiquetando al niño, niña o adolescente, y pasar a una mirada «acogedora», que explora con apertura y respeto los motivos que pueden llevar a esas acciones, cómo se siente el niño en esa situación y cómo se relacionan sus respuestas con sus reacciones.

Esta competencia conlleva un importante trabajo personal para aprender a identificar que la mayoría de las veces los niños, niñas y adolescentes actúan desde su historia, y que los comportamientos inapropiados e incluso dañinos

La mirada consciente y respetuosa consiste en salir de una mirada «evaluadora», juzgadora, y pasar a una mirada «acogedora», que explora con respeto los motivos que pueden haber llevado a esas acciones a partir de la historia del niño, niña o adolescente y de sus vivencias.

tienen que ver más con su propio dolor y miedo que con la persona contra la cual van dirigidos. La afectividad consciente nos ayuda a estar con mayor presencia y cercanía al niño, niña o adolescente y, al mismo tiempo, mirar con más distancia a sus acciones, sin dejarnos atrapar por las dinámicas que vienen de su historia, no de la relación con nuestra persona⁶⁵.

Por otro lado, es importante destacar que comprender no significa justificar. Entender de dónde surge un comportamiento de un niño, niña o adolescente no conlleva permitirlo, pero sí que ayuda a buscar líneas de intervención que permitan abordar la necesidad legítima, cambiando la manifestación. Por ejemplo, cuando entendemos que la agresividad de una niña concreta proviene de sus vivencias de inseguridad (y no de que sea «mala»), al aumentar su seguridad en el entorno lograremos que empiece a cambiar sus comportamientos. O, en otro caso, cuando comprendemos que la pasividad de un niño tiene que ver con sus bajas expectativas de ser aceptado (y no con «pereza»), podremos ofrecerle los apoyos emocionales que necesita para empezar a participar en las actividades.

En este sentido, es necesario comprender la interiorización (cuando la persona dirige contra sí misma los síntomas de malestar) y la exteriorización (cuando la persona dirige su malestar contra otras personas o contra el entorno) como los dos extremos en los que se plasma el dolor

Comprender un comportamiento no significa justificarlo, pero sí que sirve para intervenir abordando las necesidades que están en su origen.

(ver el **Apartado 4.2. Consecuencias generales de la violencia**). La mirada consciente supone aprender a mirar la interiorización como una manifestación del daño, no como una conducta valiosa y adaptativa, valorar que conlleva un riesgo mayor que la exteriorización y no centrar la mirada en la exteriorización simplemente porque resulte más difícil de manejar para quien está a cargo del entorno. Por ejemplo, frente a dos gemelas que han sufrido abuso sexual, la mirada consciente identifica que la que calla y es obediente necesita más atención que la que está permanentemente enfadada y es agresiva, porque la segunda expresa su malestar hacia fuera y puede recibir ayuda, mientras que a la que es más complaciente todavía no se le ha legitimado su rabia y su dolor, o los está volcando contra ella misma (culpabilizándose).

Es necesario que esta mirada consciente y respetuosa se dé no solo con los niños, niñas y adolescentes, sino también con el resto de personas adultas, especialmente con las familias y con los equipos profesionales. Una mirada evaluadora y crítica genera inseguridad, recelos y resistencias lógicas, una mirada cálida y respetuosa permite que cada persona pueda seguir avanzando desde la colaboración.

6.2.5 EL ABORDAJE POSITIVO DE LOS CONFLICTOS

Los conflictos son parte de la vida cotidiana, y se producen cuando dos personas quieren dos cosas diferentes, opciones que en muchos casos pueden ser ambas legítimas. Por eso la afectividad consciente incluye la capacidad de abordar los conflictos como oportunidades de crecimiento para todas las partes implicadas. Y no hay que dejarse llevar por el espejismo de una calma grupal superficial: en esos casos las personas adultas tienden a creer que no hay conflicto debido a las reglas que han impuesto, cuando en realidad el conflicto se ha trasladado a otro nivel, menos visible para ellas, pero que sigue afectando a los niños, niñas y adolescentes.

Existen distintas metodologías para gestionar los conflictos de forma positiva, y la mayoría incluye a los propios

La afectividad consciente implica comprender que los conflictos son parte de la vida cotidiana y, por tanto, oportunidades de crecimiento para todas las partes implicadas.

niños, niñas y adolescentes como protagonistas (con figuras de mediación entre pares y de resolución participativa de problemas, por ejemplo). Esa medida es constructiva siempre que no se olvide que la responsabilidad última de la protección (y por tanto, de que las soluciones sirvan a todas las partes implicadas) es de las personas adultas. Por eso la presencia adulta en las mediaciones y al acordar normas debe servir de modelo, tanto a nivel emocional, con una presencia segura y protectora, como a nivel cognitivo, con explicaciones, ideas y propuestas que garanticen la seguridad de todas las personas.

Y, como en competencias anteriores, la resolución no violenta de los conflictos no puede estar limitada a la intervención con los niños, niñas y adolescentes, sino que deben existir mecanismos organizacionales conocidos para abordarlos de manera constructiva. Así los niños, niñas y adolescentes percibirán que el abordaje positivo de los conflictos es una prioridad real de la entidad, y no algo que se deja solo para la infancia y adolescencia, recurriendo a la violencia psicológica en la edad adulta.



6.3 ACTIVIDADES

ACTIVIDAD 6.1. REVISANDO LA AFECTIVIDAD CONSCIENTE COMO COMPETENCIA PROFESIONAL A NIVEL INDIVIDUAL

Utilizando el texto de referencia, intenta revisar cómo manejas cada aspecto de la afectividad consciente en tu práctica profesional.

Horno, P. (2018). La afectividad consciente como competencia profesional en Aldeas Infantiles SOS América Latina y el Caribe. San José de Costa Rica: Aldeas Infantiles SOS Oficina Regional de América Latina y el Caribe. Recuperado de:
<http://www.espiralesci.es/guia-la-afectividad-consciente-como-competencia-organizacional-en-aldeas-infantiles-sos-en-america-latina-y-el-caribe-de-pepa-horno/>

Para ello puedes detallar qué acciones concretas realizas en tu trabajo, describiendo situaciones y escenas concretas (como si fuese un guion para una película). Por ejemplo, «Me comporto con afectividad con los niños y niñas» es genérico y no describe una acción en detalle. Sin embargo, «Llamo a cada niño o

niña por el nombre que le gusta, y tengo bromas de complicidad con X (le gusta que le pregunte por su perro, que estuvo enfermo), con Y (los lunes le gusta que le invite a contar lo que ha hecho el fin de semana) y con Z (tenemos un saludo compartido)» te permite ser consciente de esos gestos (y tal vez preguntarte cómo podrías ampliarlos a otros niños, niñas y adolescentes o a otras situaciones).

Si te cuesta encontrar ejemplos de afectividad consciente (acciones que realizas con conciencia para generar buen trato en los niños, niñas y adolescentes), busca situaciones de «afectividad inconsciente»: acciones que llevas a cabo por tu experiencia personal y profesional, y que dan como resultado que algunos niños, niñas y adolescentes se sientan bien contigo. Es posible que te sorprendas de muchas de las cosas que estás haciendo bien sin ser consciente.

Redacta al menos 200 palabras por cada elemento de la afectividad consciente, generando un texto de unas 1000-1200 palabras.

CORRECCIÓN DE LA ACTIVIDAD 6.1.

Esta actividad puede ser difícil de realizar porque en general los programas formativos no incluyen la afectividad consciente. Es esperable ver diferentes niveles de implicación y de conciencia, lo importante es que los textos reflejen una reflexión sobre las actitudes y prácticas profesionales individuales.

Antes de encargar la realización de la actividad es conveniente dar ejemplos concretos de acciones que probablemente estén llevando a cabo en su día a día (especialmente para personas muy exigentes consigo

mismas). Otra opción, especialmente con estudiantes y personas en prácticas que están en períodos formativos, pero sin responsabilidad completa, es que planteen qué aspectos quieren empezar a cultivar y cómo lo van a lograr.

La devolución debe mostrar los mismos elementos de afectividad consciente que se están trabajando, sirviendo de modelo a cómo la afectividad consciente no solo debe mantenerse con los niños, niñas y adolescentes, sino también entre profesionales, dentro de los equipos, y con las familias y otras personas.

ACTIVIDAD 6.2. ¿CÓMO SON LAS HISTORIAS DE AFECTIVIDAD CONSCIENTE? LAS NARRACIONES EN LAS PELÍCULAS

De nuevo las películas nos ayudan a ver historias desde fuera, de modo que podemos incorporar mejor los conceptos. En este caso en cada película hay al menos una figura adulta que muestra varios elementos de afectividad consciente. Elige una de las siguientes películas (si seleccionas una que ya conoces es conveniente que la veas de nuevo) y dedica un tiempo a verla. La mayoría se pueden encontrar en plataformas digitales legales de amplia distribución.

- Friedlander, L. (Directora). (2006). *Take the Lead (Déjate llevar)*. Estados Unidos: New Line Cinema. Basado en la historia real de Pierre Dulaine, un profesor que se propone introducir los bailes de salón a un grupo de estudiantes con problemas. Con su constancia consigue que se impliquen, afronten sus dificultades con su apoyo y se relacionen de una nueva forma.
- Herek, S. (Director). (2015). *The great Gilly Hopkins (La gran Gilly Hopkins)*. Estados Unidos: Arcady Bay Entertainment. Gilly Hopkins es una adolescente que ha pasado por innumerables familias de acogida debido a su carácter difícil. Su última posibilidad está en el peculiar hogar que tiene la señora Trotter. Las relaciones empiezan a cambiar

a su entorno, pero Gilly ha puesto en marcha algo que no tiene vuelta atrás.

- LaGravenese, R. (Director). (2007). *Freedom Writers (Diarios de la calle)*. Estados Unidos: Paramount Pictures et al. Una joven profesora tiene que encontrar la forma de conectar emocionalmente con sus estudiantes de una clase problemática en un instituto con adolescentes de distintos orígenes étnicos. Basado en hechos reales, en el libro de Erin Gruwell (2007) Diarios de la calle (Elipsis), en el que cuenta sus experiencias como profesora.
- Meyjes, M. (Director). (2007). *Martian Child (El niño de Marte)*. Estados Unidos: New Line Cinema. Un escritor de ciencia ficción se embarca en la adopción de un niño de seis años que encaja sorprendentemente con su profesión: el niño dice que es de Marte. La creación del vínculo no va a ser sencilla con ese punto de partida. Basado en el libro de David Gerrold (2007) El niño marciano (Granada: Grupo Editorial AJEC), inspirado por su historia personal de adoptar a su hijo en la vida real.

Busca en la película que hayas elegido varias escenas (entre tres y ocho) en las que se demuestren elementos de la afectividad consciente, teniendo en cuenta que probablemente en cada escena solo se aborden uno o dos elementos. Redacta un resumen presentando lo que hayas encontrado en unas 500-800 palabras.

CORRECCIÓN DE LA ACTIVIDAD 6.2.

La visualización de películas con elementos de afectividad consciente puede generar distintos tipos de respuestas que se pueden observar en las actividades a revisar: desde la idealización de la historia (con comentarios poco realistas) hasta el rechazo (por considerar que las propuestas de intervención son inadecuadas o inverosímiles, o por compararse con los personajes y juzgarse con dureza). Es importante tener presente que las reacciones emocionales son valiosas y pueden servir para proporcionar orientaciones.

A nivel técnico, es importante diferenciar en la devolución los aspectos que sí que tienen que ver con la

afectividad consciente (manejo del afecto, manejo de los vínculos, cuidado de las fases de cada proceso, mirada respetuosa y resolución no violenta de los conflictos) de otros elementos que no lo son (los personajes de las películas, como las personas a las que representan, no son perfectos, y hay acciones que se pueden cuestionar sin invalidar su comportamiento en general).

Como en actividades anteriores relacionadas con películas, se pueden añadir otras películas que resulten apropiadas, pero se recomienda mantener un listado reducido, porque quien revisa las actividades debe haberlas visto todas y tenerlas presentes.

7

LA PROTECCIÓN EN LA PRÁCTICA: ÁMBITOS CLAVE



¿Qué estábamos haciendo mientras un niño, niña o adolescente de nuestro entorno sufría violencia y no lo vimos?

Cuando afrontamos un caso en las familias, en el centro educativo, en el equipo educativo, en el municipio, llegamos tarde. El entorno debería haber sido lo suficientemente seguro y protector como para haber impedido la situación, o al menos para haberla atajado mucho antes.

Los primeros cuatro capítulos han servido para sentar las bases del concepto de violencia (qué es, qué formas presenta, qué creencias nos impide verlas y cómo identificar sus indicadores), es decir, lo que queremos evitar y erradicar. Los capítulos 5 y 6 se han centrado en precisar cómo construir lo que queremos: entornos seguros y protectores, con personas adultas que manejan su afectividad de forma consciente. En este capítulo vamos a aterrizar todos esos aspectos en la práctica cotidiana de los principales entornos en los que se desenvuelven los niños, niñas y adolescentes.

No es objetivo de este capítulo desarrollar de forma completa la implementación de la protección integral en cada entorno, sino proporcionar algunas pautas clave específicas de cada ámbito que se deben tener en cuenta a la hora de implementar entornos seguros y protectores en cada uno de los ámbitos, remitiendo a los documentos de referencia que existen, que los describen ya en suficiente detalle.

Aunque existe la inclinación a profundizar solo respecto al ámbito en que trabajamos, es recomendable leerlo todo, porque a veces desde nuestro entorno nos hemos acostumbrado a cierta forma de hacer las cosas, pero analizando otro espacio podemos tener una mirada nueva que nos ayude a identificar aspectos que no veíamos.

Además, los niños, niñas y adolescentes viven e interactúan en distintos espacios, y desde nuestro puesto de trabajo, si está en un entorno seguro y protector, podemos identificar situaciones de desprotección en otros ámbitos, transmitiendo la información a las autoridades competentes en la materia. Como hemos visto en los capítulos sobre violencia, los niños, niñas y adolescentes víctimas de casos extremos de violencia relatan su desesperación al intentar pedir ayuda en otros ámbitos y que nadie les prestase atención o se tomase en serio sus quejas. Seamos las personas adultas protectoras que les pueden ayudar a salir de situaciones de violencia, aunque sea solo con una comunicación adecuada a la entidad responsable.



Este texto ha sido elaborado durante la pandemia por COVID-19. UNICEF España ha publicado un documento para los municipios, relativo a los espacios de ocio y cuidado como entornos seguros y protectores para la infancia y adolescencia⁶⁶, así como una guía específica para centros educativos⁶⁷. Leyendo esos textos se pueden completar los aspectos sanitarios relevantes en situación de pandemia relativos al resto de ámbitos.

7.1 LOS CENTROS DE PROTECCIÓN DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES

Los centros de protección de niños, niñas y adolescentes tienen que ser entornos seguros y protectores si queremos que los niños, niñas y adolescentes puedan relajar los mecanismos disociativos y las conductas destructivas y puedan desarrollarse plenamente

Un ámbito que hay que cuidar son los centros de protección, que atienden a niños, niñas y adolescentes que han vivido situaciones de dolor, de daño, de riesgo o desprotección. Tanto es así que en un determinado momento las autoridades competentes han decidido que había que proporcionarles una atención profesionalizada, que no podían recibir en sus familias. Eso significa que los niños, niñas y adolescentes llegan ya con mucho daño, habitualmente con traumas serios, que les pueden llevar a una serie de comportamientos dañinos (hacia sí y hacia otras personas). Por eso es imprescindible que esos entornos sean seguros y protectores, para que puedan relajar los mecanismos disociativos y las conductas destructivas y puedan retomar un desarrollo más saludable.

Es preciso resaltar que la institucionalización de los niños, niñas y adolescentes privados del cuidado parental o en peligro de encontrarse en esa situación debe ser un recurso de última instancia. Las Directrices sobre las modalidades alternativas de cuidado de los niños (2010) de Naciones Unidas⁶⁸ ofrecen una serie de pautas de orientación para el diseño e instrumentación de políticas públicas y buenas prácticas, según lo dispuesto en la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) y otros instrumentos de derechos humanos.

Existen documentos de referencia⁶⁹, fruto de diversas investigaciones, que recogen los factores necesarios para que los centros de protección sean entornos seguros y protectores:

- **ENTORNOS SEGUROS Y PROTECTORES A NIVEL FÍSICO:** Los centros de protección suelen cumplir unos

altos estándares de seguridad física, porque la normativa lo requiere. Sin embargo, hay tres elementos que a menudo no se suelen tener en consideración y que son fundamentales:

La localización de los centros y la seguridad para llegar a ellos. A menudo los centros de protección se encuentran fuera de núcleos urbanos o en lugares con escaso transporte público, de modo que los niños, niñas y adolescentes dependen de personas adultas para entrar y salir, para relacionarse con sus iguales y para establecer contactos en el vecindario. Este es un tema clave, ya que un centro que está inserto en su comunidad, con recursos apropiados, ayuda a que creen relaciones saludables fuera del sistema de protección. Si no, se les aboca a relacionarse exclusivamente con otros niños, niñas y adolescentes del sistema de protección, impidiendo a largo plazo su normalización y su plena inserción en comunidades que hayan elegido.

La dimensión del espacio y su distribución. Todas las directrices reconocidas internacionalmente (incluidas las Directrices sobre las modalidades alternativas de cuidado de los niños) recomiendan centros de protección de dimensiones similares a las casas de familias grandes, no mayores, evitando los centros grandes que conducen a la institucionalización y a la falta de personalización. Dentro de esto, también es importante la distribución, preferiblemente en una sola planta, para que el equipo educativo no necesite repartirse entre dos o más pisos.

Los cuartos de baño. Es donde los niños, niñas y adolescentes son más vulnerables, por lo que la seguridad de su privacidad e intimidad deben ser garantizadas.

• **ENTORNOS SEGUROS Y PROTECTORES A NIVEL EMOCIONAL:** Dentro de todos los aspectos de este nivel, los más relevantes para los centros de protección son cuatro:

La calidez emocional. Los niños, niñas y adolescentes necesitan sentir que donde viven es su casa, que es un espacio acogedor, en el que relajarse y reconstruirse. Por eso hay que evitar los logotipos y mensajes institucionales y lograr una apariencia de hogar.

La personalización de los espacios. Muy relacionada con la calidez emocional, cuando los niños, niñas y

adolescentes sienten que pueden tener decoración que les gusta, su sentimiento de pertenencia y seguridad aumenta. Frente a algunos modelos que se basan en espacios neutros y uniformes, la clave para interpretar este nivel es preguntarse si una persona desconocida que viera la habitación, el salón u otros espacios, ¿podría conocer en parte las identidades de quienes viven en ellos, o no podría distinguir el cuarto de un niño de seis años de la habitación de una adolescente de diecisiete?

La luz. La luz física ayuda, simbólicamente, a que los niños, niñas y adolescentes puedan poner luz a sus sombras, a que puedan poner límites a la oscuridad emocional que han vivido y de ese modo comienzan a sanarla. No se trata de una luz de hospital o de aula, sino una luz cálida que dé sensación de hogar, y al mismo tiempo que deje pocas sombras.

El espacio suficiente para poder moverse. Los niños, niñas y adolescentes necesitan espacios amplios para poder moverse mucho: bailar, correr, jugar... El movimiento ayuda al proceso emocional de las vivencias dolorosas, especialmente en situaciones de trauma, y los centros que pretenden que los niños, niñas y adolescentes sanen y retomen una vida saludable deben tener la amplitud suficiente para que ese movimiento se dé, e incluso fomentarlo.

- **PERSONAS ADULTAS CONSCIENTES:** Los niños, niñas y adolescentes en cuidado residencial han sufrido situaciones muy duras, y acompañarles no es fácil, especialmente cuando presentan comportamientos destructivos (hacia sí o hacia otras personas). Entre otras cuestiones, hay que prestar atención a tres grandes líneas de trabajo:

Un proyecto educativo consciente. El proyecto educativo de un centro de protección debe priorizar el trabajo emocional con los niños, niñas y adolescentes. Para ello debe contemplar actividades como la elaboración y la integración de la historia de vida, que se debe hacer a nivel educativo en colaboración con sus terapeutas, y el trabajo de integración sensorial (a través de actividades que conlleven un trabajo emocional sobre su propia historia de vida y sobre sus modelos relationales empleando mucho la dimensión corporal para lograr integrar las sensaciones corporales).

Espacios y tiempos de cuidado y autocuidado para profesionales. Los niños, niñas y adolescentes que han sufrido mucho pueden despertar reacciones muy intensas en las personas adultas que les atienden. Por eso necesitan procesos sistemáticos de cuidado y autocuidado, que van desde la formación en aquellos aspectos que necesiten hasta el trabajo personal necesario para poder afrontar distintas situaciones (incluyendo la psicoterapia).

Espacios, tiempos y materiales de elaboración de vivencias para niños, niñas y adolescentes. El sistema de protección debe proponer atención de psicoterapia externa, pero los niños, niñas y adolescentes también deben poder sentir que pueden expresarse y que se les atiende de forma adecuada en sus centros, con profesionales con las capacidades necesarias de afectividad consciente en todos los procesos. Esas actividades que están previstas en el proyecto educativo deben estar respaldadas por acciones y actitudes concretas en el día a día, tanto con tiempos específicos como en momentos cotidianos de otras tareas.

- **PARTICIPACIÓN:** En los centros de protección la participación tiene dos dimensiones fundamentales:

La participación de cada profesional en los procesos en los que interviene. A veces se da la paradoja de que quienes mejor conocen al niño, niña o adolescente son quienes menos voz tienen en los procesos (de visitas, de acogimiento familiar, de adopción, de formación, de ocio...). Por su conocimiento y porque son quienes van a acompañar los procesos, es fundamental que se articulen espacios de participación profesional.

La participación de los propios niños, niñas y adolescentes. Si la violencia supone, como hemos visto, dejar de lado el bienestar y los intereses de los niños, niñas y adolescentes, el sistema de protección debe velar por restaurar esos derechos, y la mejor forma es dándoles voz y ofreciéndoles oportunidades de retomar las riendas de sus vidas, con el apoyo profesional que necesiten.

Para ello se deben implementar procesos participativos tanto sobre aspectos de funcionamiento del propio centro⁷⁰ como sobre otros elementos de sus vidas.

7.2 LOS ENTORNOS DEPORTIVOS

Los entornos deportivos pueden tener un impacto muy positivo en los niños, niñas y adolescentes y en su desarrollo si son entornos seguros y protectores.

• ENTORNOS SEGUROS Y PROTECTORES A NIVEL EMOCIONAL

EMOCIONAL: A menudo en los centros deportivos prima la funcionalidad sobre otros aspectos. Sin embargo, cuidar el nivel emocional es necesario para asegurar el bienestar de los niños, niñas y adolescentes. Entre otros aspectos, se debe prestar atención especial a ciertas cuestiones:

Luminosidad adecuada. Especialmente cuando se entrena o compite sin luz natural, la luminosidad adecuada genera una sensación de seguridad, de transparencia respecto a lo que hay y respecto a lo que se hace.

Espacios de alojamiento seguros y protectores.

Tanto en los desplazamientos cortos como en las estancias más prolongadas, se debe asegurar la calidad emocional de los espacios, tanto para el sueño como para mantener relaciones de ocio con sus iguales.

• PERSONAS ADULTAS CONSCIENTES: A veces la competitividad de los deportes hace que algunas personas pierdan la perspectiva y utilicen a otras para sus propios fines. Por eso las estructuras deportivas deben asegurar que todas las personas implicadas tienen unos niveles de conciencia adecuados para sus responsabilidades (incluidos los propios niños, niñas y adolescentes).

Contratación, evaluación y formación de profesionales conscientes. Aunque cada vez hay más formación entre profesionales del deporte, es importante verificar durante los procesos de selección y contratación que todas las personas tienen unos conocimientos apropiados no solo de su deporte, sino de psicología del desarrollo y de protección, entre otros aspectos. Además, las evaluaciones regulares deben servir para ofrecer información a cada profesional sobre aquellos aspectos en los que tiene que mejorar; y la formación, tanto general como específica en protección de infancia, debe proporcionar las compe-

tencias necesarias para acompañar a los niños, niñas y adolescentes en sus procesos en el deporte.

Códigos de conducta y protocolos de protección.

Existen códigos de conducta y protocolos de protección que garantizan un comportamiento adecuado de todas las personas en cada ámbito del deporte y respuestas rápidas y eficaces ante situaciones de violencia: para profesionales (priorizar el bienestar de sus deportistas, mecanismos de identificación e intervención ante situaciones de violencia, comportamiento respetuoso...), para los niños, niñas y adolescentes en sus competiciones y entrenamientos (respeto, deportividad, colaboración...), para familias y público en general en competiciones y partidos (respeto, deportividad...). Estos procedimientos son conocidos por la totalidad de personas, y se cumplen con seriedad.

• PARTICIPACIÓN: Igual que en el resto de espacios, la participación permite identificar aquellos asuntos que preocupan o interesan a los niños, niñas y adolescentes, recoger sus propuestas y opiniones y realizar ajustes que mejoren su bienestar.

Evaluación de cada profesional por parte de los niños, niñas y adolescentes. Es una medida muy sencilla que permite identificar y promover a quienes les generan mayor seguridad.

Fomento de la participación infantil y juvenil.

Además de ser un derecho de los niños, niñas y adolescentes, ayuda a descubrir ideas y propuestas para mejorar la práctica deportiva.

Toma de decisiones sobre su propia trayectoria deportiva.

deportiva. Los niños, niñas y adolescentes, como sujetos de derechos, tienen que poder opinar sobre las decisiones que afectan a su trayectoria deportiva. Evidentemente, las personas adultas (profesionales, familias...) deberán asesorarles, pero el alto potencial de un niño no debe ser una condena a practicar un deporte en un nivel que no desea, ni las capacidades más reducidas deben ser un motivo de exclusión de entrenamientos y competiciones. Escucharles es importante también en este aspecto.

7.3 LOS CENTROS EDUCATIVOS

Los centros de educativos son, por el tiempo que pasan en ellos y por las relaciones que establecen, la «segunda casa» de los niños, niñas y adolescentes. El papel que tienen en el desarrollo de los niños, niñas y adolescentes implica su necesaria transformación en entornos seguros y protectores.

Los niños, niñas y adolescentes pasan gran parte de su tiempo en sus centros educativos, convirtiéndose prácticamente en una «segunda casa». Por eso los centros educativos deben ser entornos seguros y protectores, en los que todos los niños, niñas y adolescentes estén libres de violencia, tanto por parte de sus iguales como por parte de las personas adultas. La seguridad física y emocional ante la pandemia por COVID-19 exige también atención a todos los aspectos que influyen en la salud corporal y psicológica⁷². Aunque en los últimos tiempos se ha avanzado en algunos aspectos, es importante revisar los centros educativos poniendo especial atención a ciertos elementos:

• ENTORNOS SEGUROS Y PROTECTORES A NIVEL FÍSICO

FÍSICO: Los centros educativos tienen una normativa sobre los aspectos de seguridad física que tienen que cumplir, pero hay otras cuestiones que es importante tener en cuenta:

Servicios y vestuarios con suficiente seguridad.

Los servicios son fundamentales para garantizar la seguridad a todos los niveles. De hecho, UNICEF tiene iniciativas a nivel internacional para garantizar que los centros educativos cuenten con servicios seguros, especialmente para las niñas y las adolescentes⁷³.

Accesibilidad y visibilidad de todos los espacios donde hay niños, niñas y adolescentes. Cada vez más centros educativos disponen de ventanas amplias en las puertas y en las paredes que dan a los pasillos, facilitando la transparencia y la sensación de

comunidad de cuidado.

Pasillos y patios seguros. Una gran parte de los episodios de violencia de un centro educativo suceden en los pasillos y en los patios. Por eso hay que revisar y definir bien su estructura, formar a las personas que los vigilan para que sepan detectar e intervenir ante situaciones de violencia y regular claramente qué actividades se permiten en ellos (por ejemplo, vigilando el uso de teléfonos móviles, que a veces se pueden utilizar para grabar situaciones de acoso y humillación a las víctimas).

• ENTORNOS SEGUROS Y PROTECTORES A NIVEL EMOCIONAL

EMOCIONAL: Los centros educativos deben cuidar los aspectos emocionales de sus espacios para lograr que los niños, niñas y adolescentes puedan confiar y tener plenos sus recursos psicológicos para el aprendizaje. Son especialmente relevantes:

La calidez emocional. Mientras que los espacios de Educación Infantil y a menudo también los de Primaria suelen cuidar la calidez a través de la decoración y de la iluminación, es importante mantener la sensibilidad también en Secundaria, en Bachillerato y en Formación Profesional. Los niños, niñas y adolescentes pasan muchas horas en sus centros educativos y es necesario que se sientan a gusto.

La personalización de los espacios. En todas las edades, un aula, un pasillo o cualquier otro espacio educativo en el que los propios niños, niñas y adolescentes han hecho sus aportaciones, con sus dibujos, sus trabajos o sus carteles relativos a centros de interés genera una sensación de pertenencia muy relevante para su compromiso con el aprendizaje.

Espacios abiertos y naturaleza. Debido al tiempo que pasan en las aulas, los niños necesitan espacios abiertos y amplios para los descansos en los que reponerse y recuperar energías para el resto de las clases. Los elementos de naturaleza ayudan a la sensación de bienestar, especialmente los huertos escolares y otras iniciativas similares que les hacen implicarse en el cuidado de plantas y de otros seres vivos.

• PERSONAS ADULTAS CONSCIENTES: Los niños, niñas y adolescentes pasan muchas horas con sus docentes y con otro personal de los centros educativos, de modo que se van a producir relaciones a largo plazo. Es responsabilidad de las personas adultas y de los centros educativos asegurarse de que esas relaciones son constructivas y seguras, para que las capacidades cognitivas

puedan activarse para el aprendizaje.

Formación adecuada y reciclaje profesional en atención a niños, niñas y adolescentes. Es importante que los equipos docentes tengan unos conocimientos actualizados de Psicología del Desarrollo, Psicología del Vínculo y de otros temas relacionados con la infancia y adolescencia, independientemente de las asignaturas que enseñen. La Ley Orgánica de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia (LOPIVI), como ya hemos visto, dispone la institución de la figura del Coordinador o Coordinadora de Bienestar y Protección en la institución educativa, quien, entre otras funciones, debe promover planes de formación para todos los profesionales del centro.

Manejo de la afectividad en el aula. Las aulas, por el tiempo que pasan los niños, niñas y adolescentes en ellas, son espacios afectivos. La clave es que sean espacios afectivos positivos, en los que los niños, niñas y adolescentes sienten que pertenecen y que se les aprecia, y también que se les respeta en todo momento, incluso cuando se les marcan límites y consecuencias. Mantener la formación en este campo es una responsabilidad profesional de cada docente y organizacional de cada centro educativo. En este sentido es importante ayudar a los equipos educativos a reconocer la violencia emocional como violencia. En España desde 1987 la violencia física está prohibida en los centros educativos, pero la emocional (manipulación, humillación, chantaje, amenazas) se sigue empleando, y por eso es necesario proporcionar estrategias no violentas y efectivas para docentes.

Cuidado emocional para docentes. Acompañar a niños, niñas y adolescentes en sus procesos educativos es un trabajo muy exigente y que puede generar mucho desgaste. Por eso los centros educativos y sus equipos directivos deben cuidar a sus docentes, desde la conciliación laboral y condiciones apropiadas de trabajo (incluyendo contratos de suficiente duración y perspectivas profesionales adecuadas) hasta trabajo terapéutico cuando haga falta, especialmente quienes trabajan con niños, niñas y adolescentes y familias que han sufrido mucho, por el esfuerzo emocional que supone.

• **PARTICIPACIÓN:** Como en otros espacios, la participación favorece la calidad de la atención y mejora la identificación de problemas y de soluciones para abordarlos. En los centros educativos son especialmente relevantes:

Consejo de Participación Infantil y Juvenil. Contar con niños, niñas y adolescentes en distintos órganos del centro educativo permite tener en cuenta sus puntos de vista, sus opiniones, sus propuestas y

Consejo Estatal de Participación de la Infancia y Adolescencia de España

El 21 de octubre de 2021 se creó mediante una orden ministerial el Consejo Estatal de Participación de la Infancia y Adolescencia de España, con el objetivo de «favorecer la construcción de la ciudadanía activa de las niñas, niños y adolescentes» como parte de una sociedad democrática.

«Se trata de un órgano permanente y estable de consulta, representación y participación de todos los niños, niñas y adolescentes. Adscrito al Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030, el Consejo tendrá una Asamblea que se reunirá al menos dos veces al año formada por 34 chicos y chicas de entre 8 y 17 años, representantes de consejos locales o autonómicos, incluyendo niños y niñas de colectivos en situación de vulnerabilidad y aquellos que forman parte de organizaciones que participan en el ámbito estatal».

UNICEF España [Ciudades Amigas de la Infancia]. (2021). Un gran paso para los derechos de los niños y niñas: se crea el Consejo Estatal de Participación de la Infancia.

Recuperado de:
<https://ciudadesamigas.org/consejo-estatal-participacion/>

también sus soluciones. No solo es un derecho, sino que además es eficaz y eficiente para la mejora de muchos aspectos de la vida escolar.

Incremento de la cultura de la participación en los centros educativos. Cada vez es más frecuente la participación en todos los niveles de los centros educativos, como las asambleas de clase, el trabajo por proyectos elegidos por los propios niños, niñas y adolescentes y otros procesos participativos, y también con las familias a través de las asociaciones de madres y padres y de otras iniciativas. La participación no solo genera bienestar, sino que también aumenta el compromiso con el aprendizaje y el cuidado mutuo.

7.4 OTROS ESPACIOS DE ATENCIÓN A NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES

Hay muchos otros espacios de atención a niños, niñas y adolescentes que son espacios de relación basados en el ocio o en algún tipo de apoyo. Al asumir la responsabilidad de crear entornos seguros y protectores no solo cumplen con su misión inicial, sino que también pueden ayudar a identificar situaciones de violencia y vulneraciones de derechos de otros ámbitos.

Existen muchos otros centros y servicios que atienden a niños, niñas y adolescentes y que generan espacios de relación con características específicas: ludotecas y centros de día, escuelas artísticas y musicales, centros de danza, bibliotecas, centros jóvenes, campamentos urbanos y campamentos residenciales, asociaciones de distintos tipos, organizaciones no gubernamentales... Al ser espacios de relación basados en el ocio o en algún tipo de apoyo, estos otros centros asumen la responsabilidad de crear entornos seguros y protectores, y pueden ayudar a identificar situaciones de violencia y vulneraciones de derechos.

El documento de referencia⁷⁴ que utilizamos en este apartado refleja algunos elementos comunes a los que prestar atención (e incluye consideraciones respecto a la seguridad sanitaria frente al COVID-19):

• ENTORNOS SEGUROS Y PROTECTORES A NIVEL FÍSICO: De nuevo, cada espacio tendrá su normativa correspondiente, pero estas son algunas consideraciones comunes:

Accesibilidad. Especialmente cuando estos espacios se encuentran dentro de otros espacios mayores dirigidos a población adulta (por ejemplo, dentro de centros culturales o en edificios municipales), es importante realizar las adaptaciones necesarias para que los espacios sean accesibles a todos los niños, niñas

y adolescentes, no solo por cuestiones de diversidad funcional (o discapacidad), sino también para adecuarse a sus capacidades cognitivas y afectivas.

Servicios seguros. En línea con el apartado anterior, los servicios deben ser entornos seguros, especialmente cuando pueden coincidir en ellos personas adultas con niños, niñas y adolescentes.

• ENTORNOS SEGUROS Y PROTECTORES A NIVEL EMOCIONAL:

Este tipo de espacios suelen tener más facilidad que otros para cuidar los entornos a nivel emocional, entre los que destacarían:

Calidez del entorno físico. Estos espacios deben cuidarla, desde la decoración y la personalización de los entornos hasta el uso de la música y de los espacios al aire libre.

Derecho al juego, al ocio y a la recreación. Muchos de estos espacios dan cumplimiento al derecho al juego, con las formas que sean apropiadas para los niños, niñas y adolescentes que participan, estimulando la participación.

Inclusión social y equidad. Estos espacios pueden trabajar muchas dimensiones de la inclusión social y de la equidad, desde la incorporación de los elementos afectivos de la igualdad de género hasta el respeto hacia todas las personas, independientemente de sus capacidades, grupo étnico, origen o identidad y orientación sexual. A partir de situaciones de colaboración se pueden trabajar conflictos subyacentes entre niños, niñas y adolescentes a nivel individual, grupal o como colectivo.

• PERSONAS ADULTAS CONSCIENTES: Como siempre, es imprescindible contar con personas adultas conscientes para atender y acompañar a los niños, niñas y adolescentes, tanto personal contratado como voluntario, y ofrecerles la formación y el seguimiento necesario para asegurar que son personas seguras y protectoras.

Afectividad y respeto. Es frecuente que en estos espacios las relaciones sean más relajadas que en otros, y eso puede ser muy positivo siempre que la afectividad se maneje desde el respeto, sin perder los límites hacia los niños, niñas y adolescentes ni entre iguales.

Salud mental y apoyo psicosocial. Muchos de estos programas pueden servir para identificar proble-

mas de salud mental y otras cuestiones psicosociales, y frecuentemente también para atenderlos o para ofrecer algunos de los apoyos necesarios.

• **PARTICIPACIÓN:** Muchos de estos espacios incluyen elementos de participación, desde la conciencia de los beneficios que conlleva la plena implementación de este derecho.

Participación interna. Especialmente en este tipo de estructuras, que son menos formales que otras, los niños, niñas y adolescentes pueden participar de manera activa en muchos procesos: desde la toma de

decisiones respecto al tema de una fiesta o actividades de ocio, hasta proponer iniciativas propias y compartir sus experiencias.

Participación externa. Estos espacios a menudo favorecen también la proyección en otros ámbitos comunitarios, tanto en la dinamización de actividades de participación infantil y juvenil a nivel municipal como en las aportaciones en festividades (asumiendo actividades propias, como desfiles, bailes, dinamización de actividades para niños y niñas de menor edad, lectura de cuentos y poemas para personas mayores...).



7.5 LOS MUNICIPIOS

Los municipios pueden implementar medidas para convertirse ellos mismos en entornos seguros y protectores para los niños, niñas y adolescentes que habitan en sus espacios.

La creación de entornos seguros y protectores en los municipios se plantea en dos grandes líneas de trabajo: en los centros específicos para niños, niñas y adolescentes que tienen a su cargo y las acciones que los municipios pueden llevar a cabo para convertirse efectivamente en entornos seguros y protectores.

Los municipios tienen bajo su responsabilidad algunos de los centros públicos a los que pueden acudir los niños, niñas y adolescentes: centros de día, ludotecas, centros de ocio y tiempo libre, escuelas musicales y artísticas, centros de atención a la infancia y adolescencia, recursos de participación infantil y juvenil... La mayoría de esos espacios pueden gestionarse desde los modelos específicos vistos anteriormente (deporte, educación u otro tipo de centros), y, tanto si son de titularidad pública como si se gestionan a través de convenios, los ayuntamientos y otras administraciones públicas tienen la responsabilidad de velar para que sean entornos seguros y protectores.

Por otro lado, los ayuntamientos pueden también asumir convertir sus municipios en entornos seguros y protectores, al menos en los espacios públicos que son de su competencia, desde cuestiones prácticas del entorno físico relativas a urbanismo, limpieza, zonas verdes y parques infantiles, hasta aspectos más relacionales, como la participación infantil y juvenil o acciones de dinamización municipal dirigidas a niños, niñas y adolescentes. El programa «Ciudades Amigas de la Infancia»⁷⁵ de UNICEF España proporciona orientación, asesoramiento y certificación en buenas prácticas para los municipios que quieren demostrar su compromiso con la infancia que vive en su territorio. Las líneas de intervención para hacer de los municipios entornos seguros y protectores serían las ya conocidas, con las siguientes precisiones:

• ENTORNOS SEGUROS Y PROTECTORES A NIVEL FÍSICO

los municipios pueden intervenir activamente en

elementos de seguridad física, destacando los siguientes elementos:

La seguridad física de los espacios públicos, especialmente reparando y ordenando adecuadamente las vías, los parques y jardines y en general los entornos donde se desenvuelven los niños, niñas y adolescentes (alrededor de centros educativos, culturales, de ocio... o creando, por ejemplo, caminos escolares, o con señalización apropiada y programas de educación vial...).

La iluminación adecuada, en concreto asegurando que el alumbrado público es suficiente y proporciona seguridad cuando hay poca luz.

Los servicios públicos de transporte, que facilitan los desplazamientos de forma segura.

La localización de los espacios para niños, niñas y adolescentes, haciendo que se construyan en entornos que generen seguridad y evitando, por ejemplo, nuevas construcciones alejadas del centro urbano, en descampados o en zonas de difícil acceso.

• ENTORNOS SEGUROS Y PROTECTORES A NIVEL EMOCIONAL

EMOCIONAL: Los municipios tienen competencias sobre cinco elementos básicos de los entornos seguros y protectores:

La personalización de los espacios, de modo que los ayuntamientos u otras instancias oficiales pueden promover la participación de niños, niñas y adolescentes para el diseño y la decoración de los espacios, obteniendo resultados que son más ajustados a las necesidades e intereses reales y logrando que los propios niños, niñas y adolescentes cuiden de elementos que consideran tuyos, propios.

El juego, para que los niños, niñas y adolescentes tengan espacios y actividades para jugar y relacionarse de manera segura, respetando también al resto de la ciudadanía.

Espacios abiertos y naturaleza, que generan bienestar y favorecen el desarrollo en todos los niveles.

La luz. Como ya hemos visto, la luz apropiada es garantía de bienestar. Y eso, en los municipios, se traduce en dos acciones para abordar los extremos: por un lado, es necesario que las vías y plazas estén adecuadamente iluminadas por la tarde y por la noche, porque eso va a facilitar la seguridad física y emocional.

nal de los niños, niñas y adolescentes. Pero también es importante contar con espacios de sombra, especialmente durante el verano, para que puedan seguir desplazándose y jugando en el municipio reduciendo el riesgo de insolación o de golpes de calor.

La accesibilidad general del municipio a todos los niveles. La posibilidad de autonomía de los niños, niñas y adolescentes en el municipio genera una sensación de pertenencia y de bienestar. Esto se logra cuando pueden moverse con seguridad, cuando tienen espacios de encuentro, cuando los lugares públicos son accesibles y cuando los servicios básicos están identificados y son reconocibles, por poner algunos ejemplos.

• **PERSONAS ADULTAS CONSCIENTES:** Los municipios disponen de múltiples servicios para niños, niñas y adolescentes, y cada profesional debe tener las competencias adecuadas para interactuar de acuerdo con la afectividad consciente, según su puesto. Evidentemente, en Servicios Sociales o Educación Social, cada profesional tendrá que tener unas competencias más desarrolladas que las requeridas en otros ámbitos, pero todo el personal debe saber relacionarse de manera respetuosa con los niños desde su puesto de trabajo. Son especialmente relevantes:

La intervención ante la violencia. Los municipios pueden llevar acciones concretas para prevenir y abordar la violencia contra la infancia en su territorio⁷⁶, y también para encontrar formas constructivas de abordar los conflictos.

La formación de personas adultas en afectividad consciente. Las escuelas de familias y la formación de profesionales son actividades esenciales para ayudar a que más niños, niñas y adolescentes reciban un buen trato, que también será más satisfactorio para todas las partes implicadas.

Los mecanismos de coordinación municipal. Las administraciones públicas (estatal, autonómica, local...) cuentan con mecanismos de coordinación para articular esfuerzos con los diversos actores privados (centros educativos, academias...) y el tercer sector (asociaciones, agrupaciones informales...). Por eso tienen la capacidad y la responsabilidad de organizar Mesas de Coordinación de Infancia, un mecanismo en el que todos los actores estén representados y en el que pueden compartir sus proyectos y sus preocupaciones respecto a los niños, niñas y adolescentes del municipio, de modo que el conjunto de entidades tenga una visión más clara de lo que se está haciendo y de lo que es necesario hacer, y cada organización pueda asumir sus responsabilidades. Además, estos espacios favorecen

la comunicación y la creación de redes profesionales de atención a casos específicos, con una coordinación que va en beneficio de la infancia y adolescencia (y resulta más eficiente a nivel presupuestario).

• **PARTICIPACIÓN:** Los municipios tienden a dos extremos respecto a la participación: por un lado, hay municipios que no contemplan la participación infantil y juvenil de ninguna forma, y por otro lado hay municipios que despliegan iniciativas magníficas que tienen un impacto medible muy positivo en los niños, niñas y adolescentes que viven en ellos⁷⁷. Son especialmente importantes:

Los Consejos de Participación Infantil y Juvenil. La creación de estos mecanismos de participación facilita que los niños, niñas y adolescentes den su opinión sobre los temas que les interesan o que les preocupan y que planteen soluciones y propuestas, a menudo muy prácticas y eficientes, porque conocen su realidad y saben lo que necesitan.

Promoción de la participación en todas las actividades del municipio. Normalmente partiendo del ejemplo del Consejo de Participación, los municipios pueden impulsar acciones puntuales o regulares para facilitar que los niños, niñas y adolescentes participen en temas que les afectan, desde actividades sencillas como decidir la temática de una celebración local hasta procesos más elaborados, como la participación en el diseño de un nuevo parque. También los municipios pueden plantear e incluso exigir la participación infantil y juvenil como requisito para que distintos tipos de organizaciones (asociaciones, clubes, grupos deportivos...) puedan actuar en su territorio.

7.6 ACTIVIDADES

ACTIVIDAD 7.1. ANALIZAR EL ENTORNO PROFESIONAL DESDE LA METODOLOGÍA DE LOS ENTORNOS SEGUROS Y PROTECTORES

Con todo lo visto en los capítulos 5, 6 y 7, y utilizando los documentos de referencia, realiza un análisis de tu propio entorno profesional desde la metodología de los Entornos Seguros y Protectores. Para ello debes abordar los cuatro niveles descritos:

- El entorno seguro y protector a nivel físico.
- El entorno seguro y protector a nivel emocional.
- Las personas adultas conscientes, incluyendo las competencias individuales y organizacionales de afectividad consciente.
- La participación de las personas en el entorno, especialmente de los niños, niñas y adolescentes.

Puedes elegir entre dos grandes líneas de trabajo:

- Describir cada punto que sea relevante en el entorno profesional en el que trabajas (centro de protección, centro educativo, deporte, municipio, otros espacios de infancia...), identificando los elementos que proporcionan seguridad y también aquellos que todavía no presentan el nivel adecuado, proponiendo mejoras realistas al respecto.

■ Reflexionar solo sobre los aspectos más destacables de tu entorno profesional, identificando aquellos elementos que funcionan mejor y también los cambios que te parezcan más urgentes, proponiendo cuáles serían los procesos necesarios para lograr un nivel más apropiado de seguridad y protección para los niños, niñas y adolescentes con quienes trabajas.

Elabora un documento de 1500-2000 palabras recogiendo tus conclusiones más relevantes en una u otra línea, o combinando las dos.

Recuerda que puedes mantener el nivel de privacidad que necesites. Si quieres hacer un trabajo más preciso, puedes mencionar documentos públicos de tu centro de trabajo o referirte a su página web para poner ejemplos. Si, por otro lado, prefieres no revelar detalles de tu centro de trabajo, puedes realizar observaciones más generales, sabiendo que muy pocos espacios de infancia son realmente entornos seguros y protectores, de modo que un comentario del tipo «En nuestro centro los cuartos de baño no son suficientemente seguros» o «Nuestro espacio está lleno de mensajes institucionales y resulta frío e impersonal» se aplicará a muchos otros espacios.

CORRECCIÓN DE LA ACTIVIDAD 7.1.

Esta actividad es especialmente compleja y relevante, ya que cada participante tiene que analizar su propio espacio de trabajo desde la metodología de los Entornos Seguros y Protectores. Con esta práctica se pueden desencadenar procesos de toma de conciencia que pueden resultar incómodos de procesar, especialmente cuando la persona creía que su espacio era un entorno muy seguro y protector y se da cuenta de que no es así. También puede ocurrir todo lo contrario, que la persona prefiera ver solo los aspectos positivos de su centro, obviando las carencias que pueda tener.

Al revisar esta actividad es importante tener en cuenta estas posibilidades y realizar devoluciones apropiadas a cada nivel de conciencia, con una mirada respetuosa, siendo un modelo de afectividad consciente en las respuestas. Es decir, si queremos que quienes respondan tengan en cuenta las historias de vida y los estilos personales de los niños, niñas y adolescentes con quienes trabajan, en nuestra corrección tendremos que mostrar esa misma calidez y consideración, a la vez que indicamos aspectos posibles de mejora.

Para considerar la actividad completada es importante que haya indicadores o reflexiones de los cuatro niveles de la metodología.

8

SIGUIENTES PASOS: CLAVES PARA IMPLEMENTAR PROGRAMAS DE PREVENCIÓN



Después de todo lo visto, podemos ver que el alcance de la violencia nos abruma y queremos empezar a hablar con los niños, niñas y adolescentes cuanto antes. ¿Por dónde empezamos?

Cuando nos damos cuenta de la responsabilidad que tenemos en la protección de los niños, niñas y adolescentes de nuestro entorno familiar y profesional, podemos sentir la urgencia de comenzar a realizar programas de prevención sin haber previsto la intervención completa. Es necesario parar, comprobar que se cumplen las condiciones adecuadas y buscar programas que incluyan los contenidos relevantes.

La prevención de cualquier forma de violencia hacia la infancia es la más eficaz y menos costosa de las intervenciones. Pero, además, es un deber ético de cualquier sociedad y un derecho que tienen sus niños, niñas y adolescentes como ciudadanos y ciudadanas. Los programas de educación afectiva para los niños, niñas y adolescentes desde las etapas educativas más tempranas y para las familias no son una opción, sino una condición para la protección. Por un lado, generan conciencia en las personas adultas responsables de cada entorno donde viven los niños, niñas y adolescentes y, por otro, proporcionan recursos y herramientas concretas para identificar cualquier forma de violencia en sus formas más tempranas.

Sin entrar en programas concretos de prevención de violencia, en esta unidad vamos a ver dos tipos de orientaciones necesarias para seleccionarlos y desarrollarlos:

- Las condiciones previas de implementación que nos ayudan a realizar una serie de comprobaciones antes de empezar a intervenir directamente con los niños, niñas y adolescentes, para asegurarnos de que los sistemas de protección están en funcionamiento para cualquier persona que necesite su atención.
- Los objetivos, temáticas y contenidos que se deben abordar, para verificar que se contemplan los mensajes principales que hay que trabajar, y que se pueden complementar con muchos otros.

INSPIRE, siete estrategias para poner fin a la violencia contra los niños y las niñas

«INSPIRE es un conjunto de siete estrategias basadas en la evidencia que se dirigen a los países y comunidades dedicados a tratar de eliminar la violencia contra los niños. Lanzado en 2016, INSPIRE consiste en una serie de recursos y un manual técnico que sirven para seleccionar, aplicar y monitorear políticas, programas y servicios eficaces para prevenir y contrarrestar la violencia contra los niños. INSPIRE es un acrónimo inglés en el que cada letra representa una estrategia: **I**, implementación y vigilancia del cumplimiento de las leyes; **N**, normas y valores; **S**, seguridad en el entorno; **P**, padres, madres y cuidadores reciben apoyo; **I**, ingresos y fortalecimiento económico; **R**, respuesta de los servicios de atención y apoyo; y **E**, educación y aptitudes para la vida. Existen también dos actividades transversales (la acción y coordinación multisectoriales y las actividades de monitoreo y evaluación) que entrelazan las siete estrategias y permiten monitorear la medida en que se ponen en práctica y su impacto sobre el problema en cuestión».

OMS (2020). *Informe sobre la situación mundial de la prevención de la violencia contra los niños 2020. Recuadro 1, pág. iii⁷⁸.*

8.1 CONDICIONES PARA IMPLEMENTAR PROGRAMAS DE PREVENCIÓN CON NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES

Como dice el principio, «Lo primero es no causar daño»: antes de implementar programas de prevención con niños, niñas y adolescentes tenemos que asegurarnos de que se cumplen las condiciones necesarias.

Los programas de prevención de violencia para niños, niñas y adolescentes conllevan enseñarles a poner palabras a situaciones de violencia que han vivido o que están viviendo y a pedir ayuda. Si los niños, niñas y adolescentes, o incluso las personas adultas que identifican casos, no reciben la atención que necesitan, el proceso puede ser más dañino que no haber hecho nada. El niño puede haber tomado conciencia, haber tenido la valentía de pedir ayuda y encontrarse con la indiferencia o, peor, con respuestas inadecuadas que contribuyen a su estigmatización y aislamiento.

Recordemos que ese tipo de actuaciones (incluida la falta de ellas) son en sí mismas una forma de violencia porque,

como vimos en el Capítulo 1, cumplen con los tres criterios: 1) causan daño (el niño, niña o adolescente siente que se ha expuesto en su vulnerabilidad y que no se le ha dado valor, generando nuevo daño psicológico), 2) por un mal uso de poder (las personas adultas deberían haber previsto y realizado las actuaciones protectoras correspondientes) y 3) de un modo concreto (normalmente, psicológico, por el sufrimiento emocional que causa).

Por todo esto hay que cuidar ciertos elementos, especialmente que las acciones de prevención se llevan a cabo en Entornos Seguros y Protectores y que se dispone de las adaptaciones a las diferentes necesidades sociales y culturales.

8.1.1 EL PAPEL DE LOS ENTORNOS SEGUROS Y PROTECTORES EN LA PREVENCIÓN

La prevención nunca se da en el vacío, se lleva a cabo en un entorno. Y ese entorno no es neutro: o es un entorno seguro y protector, cumpliendo los requisitos de cada nivel, o no lo es (y entonces trabajar los contenidos de prevención en ese entorno puede poner en peligro a los niños, niñas y adolescentes).

Una de las cuestiones clave para que un programa de prevención funcione de forma eficaz es que se dé en un entorno seguro y protector. Si se implementa un programa de educación afectivo-sexual de forma aislada se puede aumentar el riesgo de los niños, niñas y adolescentes: puede incrementarse la revelación de casos de violencia que estén viviendo y pueden sentir que sus familias o referentes afectivos no les acompañan ni les sostienen emocionalmente, e incluso pueden llegar a experimentar castigos o aislamiento por haberse atrevido a pedir ayuda.

La prevención nunca se da en el vacío, se lleva a cabo en un entorno. Y ese entorno no es neutro: o es un entorno seguro y protector, cumpliendo los requisitos de cada nivel, o no lo es (y entonces trabajar los contenidos de prevención en ese entorno puede poner en peligro a los niños, niñas y adolescentes).

La prevención es un proceso de conciencia que empieza en los referentes adultos.

Por ello, la primera clave consiste en comprender que la prevención no es una charla, ni una conferencia, ni una serie de sesiones de diferentes contenidos que se puedan impartir en una escuela o a un grupo de familias. La prevención es un proceso de conciencia que empieza en los referentes adultos. Serán esas personas quienes asumirán de forma consciente su responsabilidad a la hora de generar los entornos seguros y protectores, creando las condiciones organizacionales, institucionales, o familiares, y buscando la formación necesaria para poder hacerlo.

La segunda clave a tener en cuenta es que, una vez que ese entorno esté construido como seguro y protector, los programas de prevención deben ponerse en marcha de forma comunitaria. Pensando en una escuela, serán el equipo directivo, el equipo docente y las familias los primeros actores que conozcan, diseñen y comprendan los objetivos últimos de ese programa. Una vez que todos formen parte de una red coherente se emprenderá el trabajo con los niños, niñas y adolescentes. Lo mismo ocurre si pensamos en las familias: las personas adultas necesitan hablar entre ellas y con quienes sean figuras de crianza y referentes de los niños, niñas y adolescentes en la vida cotidiana. De ese modo, los mensajes tendrán una coherencia y fiabilidad experiencial en cualquier contexto en donde se desarrollen sus vidas.

Y por último, como tercera clave del entorno seguro y protector de cara al trabajo de prevención, recordemos que un entorno será seguro y protector solo si permite el protagonismo de las personas que viven en él sobre sus propias vidas. Por lo tanto, los programas de prevención no pueden ser conferencias que simplemente se imparten a un público, sino que deben ser vivencias relacionales en las que los propios niños, niñas y adolescentes participen de forma activa, programas en los que puedan hacer aportes a su diseño y a su implementación, que impliquen a todo el entorno, y en los que los niños, niñas y adolescentes tengan un papel protagónico.

Los programas de prevención deben ponerse en marcha de forma comunitaria.

8.1.2 LOS ELEMENTOS SOCIALES Y CULTURALES

Cuando se diseñan e implementan actividades con niños, niñas y adolescentes también hay que tener claro el contexto sociocultural que valida y refuerza las distintas formas de violencia, así como los factores que protegen y dan seguridad. Cuando hablamos de «cultura» nos referimos a las costumbres y valores de un grupo humano o institución. Cada grupo humano tiene una serie de valores, algunos de los cuales son protectores («En este espacio todas las personas nos respetamos») y otros, o bien permiten ciertas formas de violencia («Aquí los niños y niñas no tienen derecho a expresar su malestar, tienen que acatar las órdenes sin quejarse») o bien llegan a promoverlas («Si alguien se equivoca, humillamos en público a esa persona para que aprenda»).

Y hay muchos valores que son protectores cuando se dan en un punto medio, pero que, llevados al extremo, se vuelven dañinos. Por ejemplo, la autoridad, entendida como el uso protector del poder, es positiva, ya que ayuda a que una persona que la ejerce desde la conciencia pueda promover acciones protectoras (un maestro que utiliza su autoridad para detener y ayudar a resolver una situación de violencia entre iguales, una madre que emplea su autoridad para marcar los límites que su hija necesita...). Pero la autoridad llevada al extremo, al «Aquí se hace esto porque yo lo mando», en definitiva, el autoritarismo, desprotege porque lleva a vulnerar los límites internos de la persona, su bienestar y sus derechos.

La diversidad de valores es especialmente fácil de identificar cuando tratamos con personas de orígenes culturales muy distintos, con otras lenguas, otras religiones, otras formas de hacer las cosas. Pero nos resulta mucho más difícil de reconocer cuando esos valores son diferentes de formas muy sutiles, cuando nos parece que se aplican de forma similar y no es así. Sin embargo, podemos notar las diferencias entre la cultura de un colegio y la de otro, aunque sean del mismo municipio. De hecho, al visitar las casas de nuestras amistades podemos experimentar normas bastante distintas (quién sirve la comida, cómo se recoge la mesa...), especialmente cuando hay confianza.

Las personas tendemos a aferrarnos a nuestros valores porque dan validez a nuestras acciones. Un proceso de prevención integral de la violencia supone cuestionar las formas de comprender muchos de esos valores, y por eso debe tener en consideración cuáles son esos valores y cómo ponerlos al servicio del bienestar de todas las personas. La mayoría de las personas, especialmente las familias y quienes se dedican profesionalmente al trabajo con niños, niñas y adolescentes, intentamos hacer las cosas lo mejor que podemos, y darnos cuenta

Hay valores sociales y culturales que validan distintas formas de violencia y otros que protegen. Es necesario conocerlos y tenerlos en consideración en la preparación de actividades de prevención de la violencia.

de que hay prácticas que hemos mantenido durante años que son dañinas, puede ser doloroso de reconocer y de procesar. Necesitamos descubrir nuevas formas de practicar nuestros valores, de una manera que alinee mejor nuestras intenciones con los efectos reales de nuestras acciones.

Esta sensibilidad es especialmente importante cuando nos acercamos a grupos humanos que viven en desventaja social: por características económicas, educativas, profesionales, étnicas, religiosas... Si es posible, debemos documentarnos respecto a valores y ejemplos de conductas validadas en esas culturas para poder mostrarles cómo el trato seguro y protector hacia los niños, niñas y adolescentes está en la base de muchas de sus acciones cotidianas, y que no es una imposición externa ni un cuestionamiento de la totalidad de la cultura.

En realidad, en este apartado hemos visto otra manera de practicar la afectividad consciente, una forma de tener en cuenta los valores de los niños, niñas y adolescentes y de las personas adultas que tiene especial relevancia en la programación y coordinación de las actividades de prevención, y por eso precisamente debemos haberlos contemplado e incluido en el proceso. Es, en definitiva, una forma más de adaptarse a las características de los niños, niñas y adolescentes y de las personas que tienen la responsabilidad de protegerlos. De este modo podrán realizar los procesos de toma de conciencia necesarios para comprender e identificar la violencia y pedir ayuda o actuar ante este tipo de situaciones.

8.2 OBJETIVOS Y CONTENIDOS DE LOS PROGRAMAS DE PREVENCIÓN

Existen múltiples programas de prevención de la violencia dirigidos a niños, niñas y adolescentes, familias y profesionales, cada uno con su metodología y contenidos, muchos de ellos muy válidos. Aunque estos materiales no contemplan desarrollar en detalle un nuevo programa de prevención, sí que es importante tener en cuenta algunos criterios para seleccionar alguno de los programas existentes, para adaptarlos a una práctica concreta o para crear nuevas iniciativas. En este apartado vamos a ver los dos pilares temáticos básicos de la prevención de toda forma de violencia: promover la conexión interna de los niños, niñas y adolescentes (y de cualquier persona de responsabilidad) y enseñarles a construir y cultivar una red afectiva sólida y protectora a su alrededor.

8.2.1 LA CONEXIÓN CORPORAL

La violencia es una vivencia, o una serie de vivencias. No es una idea, un pensamiento. Tampoco es una emoción. Es una vivencia que inunda a la persona que la vive de forma experiencial. Por lo tanto, si queremos brindar herramientas preventivas eficaces, deben ser recursos que ayuden a los niños, niñas y adolescentes a reconocer vivencias que experimentan a nivel corporal y emocional (y también a sus referentes afectivos y a los equipos profesionales, dentro de las competencias de la afectividad consciente). La información cognitiva por sí sola no va a funcionar, es necesario enseñarles a reconocer sus propias emociones y sus sensaciones corporales.

COGNICIÓN, PENSAMIENTO



CABEZA

Inteligencia analítico-sintética

APEGO, CUIDADO, EXPLORACIÓN



CORAZÓN

Inteligencia emocional y social

SUPERVIVENCIA, DEFENSA



TRIPAS

Inteligencia somato-sensorial

«Para comprender la importancia de los aspectos afectivos en el desarrollo es necesario entender que el ser humano tiene tres niveles de procesamiento interno [...]:

- **La inteligencia analítico-sintética** (que llamaremos «cabeza») posibilita el procesamiento racional. Tiene que ver con las funciones ejecutivas superiores: memoria, análisis y síntesis de problemas, etc. En una situación de emergencia mantenida en el tiempo, el ser humano se centra en su necesidad de supervivencia, por lo que sus habilidades cognitivas pueden verse mermadas o al menos ralentizadas. De hecho, es muy posible que las personas presenten lentitud de pensamiento, dificultades para concentrarse o para seguir secuencias complejas de información. Los niños y niñas, que no tienen plenamente desarrolladas las partes del cerebro dedicadas a estas funciones, pueden presentar retrocesos significativos en momentos de tensión. La clave estará en proporcionar seguridad en los otros dos niveles.

- **La inteligencia emocional y social** (que llamaremos «corazón») posibilita el procesamiento emocional. Aquí se sitúa todo el sistema de apego (las relaciones que, como se verá en otro

párrafo, ayudan a entender cómo funciona el mundo y qué pueden esperar de las personas), las relaciones de cuidado y de exploración de la persona, todo lo que le lleva a salir e interactuar con el entorno. La necesidad universal de sentirse amado como garantía de la seguridad y desarrollo pleno surge con claridad en este procesamiento.

- **La inteligencia somato-sensorial** (que llamaremos «tripas») se basa en el procesamiento corporal, todas las funciones que gestiona el cuerpo a nivel no consciente. Este procesamiento es la base de los sistemas de supervivencia y defensa del ser humano y crea la llamada «memoria corporal» de la vivencia. La necesidad universal de sentirse seguro y la protección como garantía de la supervivencia surge en este procesamiento como motivación básica de la conducta. Necesidad de seguridad que se plasma en cuestiones corporales como el calor que permite no tener frío, el alimento, la necesidad de luz solar o la necesidad de ejercicio físico y de movimiento para poder regular los estados emocionales. La actividad, la naturaleza, el movimiento, un techo, la comida, el sueño, la luz del sol son elementos imprescindibles para el desarrollo.».

(Horno y Romeo, 2020, 5)⁸¹.

El niño, niña o adolescente puede no «saber» o incluso no «sentir» la violencia como tal, pero sí que tiene una vivencia que le indica que esa situación le está causando daño. Un pilar fundamental de los programas de prevención debe ser promover la conexión corporal que permite identificar ese malestar y pedir ayuda.

Por poner un ejemplo, en el caso del abuso sexual a menudo un niño o niña no «se sabe» abusado, a veces ni siquiera «se siente» abusado porque el abuso le llega por parte de una persona que conoce y quiere y no siempre puede identificar el abuso como tal. Pero sí «se vive» abusado: le duele la tripa, siente asco corporalmente con aquello que vive, tiembla... Las sensaciones corporales que provoca el abuso son claras para un niño o niña incluso en edades muy tempranas, aunque no pueda entender por qué las siente ni qué significa que estén abusando de él o de ella. Por lo tanto, enseñar a un niño, niña o adolescente a reconocer el asco es una herramienta de prevención del maltrato, porque la violencia en sus formas más extremas le va a producir asco, miedo e ira. Y no es necesario hacerlo explícitamente vinculado a las relaciones sexuales, se puede enseñar a identificar el asco que provoca una comida o un animal o una actitud... y enseñar a ese niño o niña que cada vez que sienta asco por el motivo que sea, pida ayuda, lo cuente a una persona adulta. El pilar del trabajo preventivo es enseñar a los niños, niñas y adolescentes a conectar con sus emociones y sus sensaciones corporales. Así podrán reconocer la violencia como tal aunque les llegue de personas amadas. Y la reconocerán desde sus formas más tempranas.

Conseguir que los niños, niñas y adolescentes desarrollen un conocimiento claro y adecuado de sus sensaciones corporales y que sepan utilizarlas como elementos de protección exige un trabajo previo de conciencia por parte de las familias o de las figuras de referencia. Es necesario que las personas adultas sepan respetar las sensaciones corporales de los niños, niñas y adolescentes, y que sean capaces de ayudarles a darles forma y a nombrarlas. Este proceso se llama «mentalización» o «función reflexiva»⁷⁹. Hay situaciones en las que los propios niños, niñas y adolescentes no son capaces de identificar la vivencia, espe-

cialmente si la experiencia emocional es muy intensa, tanto en positivo (por ejemplo, los nervios el día de su cumpleaños, que pueden hacer que disfruten menos) como en negativo (por ejemplo, cuando tienen hambre pueden ponerte de mal humor). Cuando las figuras de referencia les ayudan a poner nombre a su vivencia y a gestionarla, les están apoyando también en su conexión interior y en su desarrollo emocional.

Una de las imágenes que pueden resultar más útiles para promover esa conexión con las sensaciones corporales es la de las «tripas» y su relación con la «cabeza» y el «corazón». Una descripción breve (en línea con los vídeos de divulgación⁸⁰ desarrollados para UNICEF España) sería la que figura en el cuadro adjunto.

En la medida que los niños, niñas y adolescentes aprenden a reconocer sus sensaciones corporales, sus sensaciones de «tripas», podrán reconocer las situaciones de riesgo o las conductas dañinas antes de llegar a vivir cualquier forma de violencia.

8.2.2 CONSTRUIR Y CULTIVAR UNA RED AFECTIVA SANA Y SEGURA

Una vez construida la conexión interna en los niños, niñas y adolescentes, es necesario trabajar el otro elemento clave de la protección: enseñarles a construir una red afectiva sana y sólida que les brinde seguridad y autonomía y a la que recurrir ante cualquier situación de riesgo.

8.2.2.1 Diferenciar «querer bien» y «querer mal»

Diferenciar «querer bien» y «querer mal», promoviendo modelos vinculares positivos en los que el amor va unido al cuidado y el respeto. Tal y como hemos visto al analizar la relación entre el amor, el poder y la violencia es necesario trabajar con los niños, niñas y adolescentes la diferencia entre una relación afectiva positiva y una dañina. Partimos del hecho de que la mayor parte de los casos de violencia se dan en el marco de relaciones afectivas, es decir, la reciben de personas que ellos

Una red afectiva sana y segura brinda a los niños, niñas y adolescentes seguridad y autonomía, y será una ayuda en situaciones de riesgo y violencia.

ELEMENTOS CLAVE DE LA CREACIÓN Y MANTENIMIENTO DE LAS REDES AFECTIVAS

- **Diferenciar «querer bien» y «querer mal».**
- **Diferenciar «buenos secretos» y «malos secretos».**
- **El manejo del poder en las relaciones interpersonales.**
- **La construcción consciente de la intimidad en una relación afectiva.**
- **Saber decir «No».**
- **Pedir ayuda.**

conocen y quieren, en las que confian. Por eso es necesario ayudarles a comprender que no todas las personas que les quieren les van a querer bien. Del mismo modo, a veces las personas que les quieren pueden por diferentes motivos hacerles daño y tienen que aprender a diferenciar la relación del hecho. Pueden sentirse dañados por el acto y no aceptarlo sin cuestionar por ello sus sentimientos hacia esa persona.

Por lo tanto, aprenderán a diferenciar el «querer bien» porque el amor va unido al cuidado. Serán personas que, entre otras cosas, les consolarán cuando estén tristes, que les ayudarán cuando lo pasen mal, que se alegrarán con su alegría, que jugarán y pasarán tiempo con ellos, que les respetarán siempre y no les humillarán ante otras personas ni se reirán de sus debilidades, que les abrazarán y les besarán cuando ellos lo pidan pero nunca les obligarán a hacerlo si no quieren, que les dirán cosas bonitas y también las que no les gusten tanto cuando sea necesario, que compartirán su intimidad y su vida con los niños, niñas y adolescentes, les presentarán a sus amistades y su familia y les integrarán en su vida, y que buscarán ayuda para ellos siempre que la necesiten.

Por el contrario alguien que «quiere mal» a los niños, niñas y adolescentes les obligará a guardar secretos sobre cosas que no les hacen sentir bien, les humillará en público, les dejará a solas cuando estén tristes o les criticará por expresar sus emociones, sentirá envidia cuando ellos estén felices, no les contará sus cosas pero les exigirá saber todo de su vida, mantendrá escondida la relación o no buscará ayuda si el buscarla les causa problemas. La sobreprotección y la exigencia excesiva, de las

que hemos hablado al analizar la relación entre el amor, el poder y la violencia, son dos rostros diferentes de un mal amor. Porque querer bien no lleva a la dependencia sino a la seguridad que permite ser autónomo. Es muy importante no vincular el «querer bien» al exceso de presencia, a la intrusión propia de la sobreprotección. Querer bien implica promover la autonomía de la persona y un modelo educativo sobreprotector, muy común socialmente hoy en día, daña a los niños, niñas y adolescentes porque les conduce a la dependencia emocional y les impide su autonomía y pleno desarrollo.

Y, por supuesto, una relación sólida emocionalmente no usa violencia emocional, no amenaza con abandonar a la persona, no chantajea con el cariño para obtener cosas y no la humilla. La legitimación de la violencia emocional en las relaciones afectivas es uno de los factores de riesgo clave que se da en nuestra sociedad de cara a la prevención de la violencia hacia la infancia. El chantaje, la amenaza, la culpabilización, la humillación forman parte de las relaciones de una forma mucho más habitual de lo que nos gustaría. Enseñar a los niños, niñas y adolescentes a reconocer esas formas de violencia y no legitimarlas ni excusarlas es esencial en el trabajo de prevención.

8.2.2 Diferenciar «buenos secretos» y «malos secretos»

Muy relacionado con el aprendizaje sobre la diferencia entre «querer bien» y «querer mal» está el concepto de «buenos secretos» y «malos secretos», que también se ha de trabajar en la prevención de la violencia. En una relación afectiva sana los «buenos secretos» se guardan y los «malos secretos» se cuentan. ¿Cómo se distinguen los «malos secretos»? Por tres criterios:

- Implican guardar silencio sobre algo que daña al niño, niña o adolescente o le hace sentir mal.
- Implican guardar silencio sobre algo que hace daño a otra persona, sea quien sea esa persona.
- Implican vulnerar las normas protectoras existentes en ese entorno. Por ejemplo, que el niño, niña o adolescente haga algo que su familia nunca le dejaría hacer si estuviera delante. En una escuela, hacer algo que implique romper el reglamento de la escuela.

Es interesante comprender el vínculo entre el «querer bien» y los secretos. Una persona que «quiere bien» nunca obligará a guardar un «mal secreto», y tampoco contará un «buen secreto» a otras personas. Muy al contrario preservará la intimidad de la persona, salvo que, como se ha visto, preservarla suponga un daño o riesgo de sufrirlo. Cuando en un grupo se trabaja el concepto de «chivato» es importante recurrir a este esquema. Contar

los «secretos malos» no es ser un chivato. Bien al contrario, es ser una buena persona.

Una red afectiva sólida es una red de personas que nos quieren bien, que están presentes con cercanía, que comparten tiempo e intimidad. Es una red de personas a la que es fácil recurrir, porque al estar presentes se van a dar cuenta de que algo no va bien incluso a veces antes que el propio niño, niña o adolescente.

8.2.2.3 El manejo del poder en las relaciones interpersonales

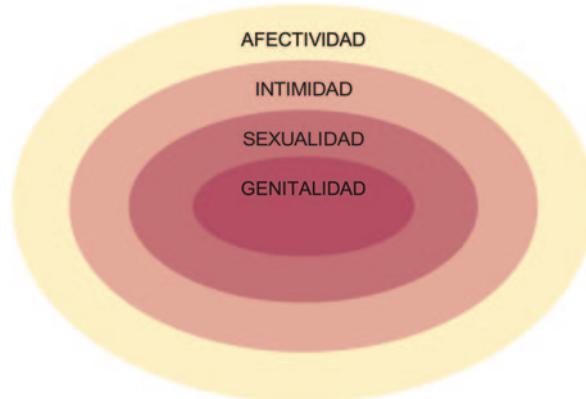
Aprender a manejar el poder en las relaciones interpersonales es otro elemento de conciencia en cualquier programa de prevención de la violencia, tanto a ser consciente del poder que se entrega como a hacer un buen uso del poder que se tiene sobre otras personas. Un buen uso del poder es esencial para construir una red afectiva positiva y sólida. A quienes forman parte de esa red, la persona les otorga un poder en su vida. Por eso es necesario que los niños, niñas y adolescentes aprendan a establecer las relaciones con tiempo, de forma pausada y segura. Sobre todo en la adolescencia, es muy común confundir la intensidad emocional de una vivencia o un momento con un vínculo afectivo, y son cosas diferentes. Un vínculo afectivo positivo es un tipo de relación afectiva que se construye con tiempo, con apertura emocional y con un compromiso de cuidado mutuo. No es tan fácil. Y ese esquema sirve tanto cuando se habla de la amistad, como de la pareja o las familias.

Por otro lado, los niños, niñas y adolescentes no son personas indefensas incapaces de tener una posición de poder sobre otra persona. Por los vínculos afectivos pueden tener poder sobre otras personas, en sus familias, con sus amigos. Por las diferencias sociales que existan en los grupos donde conviven, por lo fuertes que son, o por el reconocimiento social que reciben, pueden tener una posición de poder sobre otros niños, una posición que pueden usar de forma dañina. Una herramienta de protección clave es enseñarles a hacer un buen uso de ese poder. Un ejemplo claro es los juegos cooperativos frente a los competitivos, enseñar a los niños, niñas y adolescentes que saber ejercer el poder a veces es estar dispuesto a ceder, entre otras muchas cosas.

El trabajo sobre el poder es una de las claves esenciales de la protección y la prevención de cualquier forma de violencia. Si queremos promover redes afectivas protectoras y fortalecer el rol de la comunidad como garante de los derechos de los niños, niñas y adolescentes y en la generación de entornos seguros y protectores, debemos modificar las estructuras sociales de abuso de poder que están legitimadas y forman parte del proceso educativo demasiado a menudo.

8.2.2.4 La construcción consciente de la intimidad en una relación afectiva

Como ya hemos visto, los niños, niñas y adolescentes suelen tener problemas para establecer gradaciones en los afectos. Pueden confundir intensidad emocional con profundidad de la relación. Y pueden querer correr mucho en el establecimiento de la intimidad. Por eso es necesario enseñarles a diferenciar la afectividad, la intimidad, la sexualidad y la genitalidad como niveles de intimidad en una relación afectiva, niveles a los que hay que acceder de forma libre, consciente, pausada y segura (ver en más detalle, por ejemplo, en la referencia⁸² Horro, 2018c, 52-55).



Este aprendizaje sobre el manejo consciente de la intimidad se ha convertido en una necesidad clave de la protección aún más si cabe en el contexto de las redes sociales, donde se ha legitimado, promovido y comercializado la exhibición de la intimidad. Y no solo hablamos de la intimidad física, sino la emocional y social. Los niños, niñas y adolescentes están creciendo en un mundo de imagen donde lo que no se ve no existe, donde una persona tiene más valor cuanto más se la ve y donde los límites sobre lo que se puede o no mostrar de uno mismo están más difusos que nunca. Por lo tanto, es esencial trabajar de forma preventiva la conciencia sobre la intimidad si queremos que los niños, niñas y adolescentes construyan redes afectivas sólidas en las que no necesiten exhibirse para valorarse a sí mismos ni para sentir que se les acepta.

8.2.2.5 Saber decir «No»

Saber decir «No», marcando límites y legitimando sus propias necesidades sin necesidad de agredir al otro es otra clave de la protección frente a la violencia. El miedo a perder a las personas queridas, a que no se les acepte socialmente en el grupo, a que se les excluya de una tarea u oportunidad son algunos de los muchos factores que pueden llevar a un niño, niña o adolescente a no

saber decir «No» a una demanda, chantaje, exigencia o situación de riesgo.

Muchas situaciones de violencia se pueden evitar si se sale de ellas cuando solo son situaciones de riesgo, en los primeros pasos. Pero para salir es necesario decir «No». Y eso, especialmente en edades muy tempranas y en la adolescencia, puede llegar a ser un problema. Enseñarles de forma experiencial brindándoles oportunidades de decir «No», respetando ese «No», aceptando sus deseos, les brinda una vivencia de solidez y seguridad sobre su posibilidad de marcar sus propios límites protectores. Si por el contrario, se les obliga siempre a obedecer, diciendo «Sí» a lo que otras personas desean o consideran, pueden aprender a equiparar ser querido o querida con obedecer, con ser complaciente y dócil. Y pueden llegar a comportarse de forma sumisa igualmente con aquellas personas que quieran ejercer violencia, causarles daño y aprovecharse de su sumisión.

8.2.2.6 Pedir ayuda

El objetivo fundamental de cualquier programa de prevención de violencia es que los niños, niñas y adolescentes aprendan a pedir ayuda, aceptando la vulnerabilidad que esto implica. A veces les cuesta contar la violencia que están viviendo, o expresar que tienen miedo porque temen la reacción de las otras personas, por temor a que les culpabilicen o porque no sienten suficientemente cercanas a las personas adultas para recurrir a ellas. Pero a veces les cuesta porque les han educado para no quejarse, para defenderse a solas, para «ser fuertes», para aguantar el dolor. Pueden llegar a considerar que pedir ayuda es de débiles y que les hace vulnerables al mostrar que tienen problemas. En algunos casos, puede ser que no hayan tenido referentes vivenciales de pedir ayuda porque no hayan visto nunca a nadie hacerlo en sus familias, o porque nadie se la haya pedido a ellos. O quizás pidieron ayuda en otras ocasiones y no se les hizo caso, y aprendieron que callar era más útil.

En cualquier caso, parte del trabajo de prevención está relacionado con enseñar a los niños, niñas y adolescentes a pedir ayuda⁸³, a formular sus necesidades. Enseñarles a hacerlo hablando en primera persona de sus emociones, sus necesidades. Y, si no saben cómo explicar lo que les ocurre, se les puede recomendar que recurran a las sensaciones corporales, ya que les van a ayudar a explicar lo que les pasa con más concreción. Y es importante también que sepan elegir la persona y el momento para hacerlo, que nunca sea en una situación pública o grupal, ya que va a ser mucho más difícil que se les atienda adecuadamente que si es en privado y con tiempo.

8.2.2.7 Brindar valor a la diferencia

Cuando se trabaja la prevención de cualquier forma de violencia es fundamental abordar los factores sociales y culturales que llevan a definir a determinados colectivos como de mayor riesgo de sufrir violencia, los llamados colectivos «vulnerables» o, mejor dicho, vulnerabilizados. Y el factor clave que tienen en común esos colectivos es que son considerados «diferentes». Diferentes en el sentido de poco habituales, de que se salen de la norma social establecida o del modelo social más frecuente. Y esa diferencia social proporciona una posición de poder a unos colectivos sobre otros porque la sociedad no ha integrado esa diferencia en positivo, como una riqueza que hace mejores a todas las personas, sino como una pérdida, generando condiciones estructurales de desigualdad social, que acaban siendo en sí mismas violencia estructural contra las personas que pertenecen a esos colectivos. Hablamos de grupos como los niños, niñas y adolescentes con identidades de género y orientaciones sexuales diversas; con alguna discapacidad física, sensorial o psíquica; niños, niñas y adolescentes del sistema de protección y reforma; que provienen o viven en modelos familiares minoritarios; niños, niñas y adolescentes acogidos y adoptados; en situación de exclusión social o pertenecientes a grupos sociales o étnicos minoritarios. Los programas de prevención de violencia deben incorporar el valor de las diferencias desde el respeto mutuo.

8.3 ACTIVIDADES

ACTIVIDAD 8.1. ANÁLISIS DE MATERIALES DE PREVENCIÓN

Escoge uno de los siguientes materiales de prevención de la bibliografía recomendada (están todos para su descarga gratuita):

- Horno, P. (2013). Escuchando mis tripas: programa de prevención del abuso sexual infantil en educación infantil. Lleida: Boira. Recuperado de:
<https://www.espiralesci.es/nuevo-libro-de-pepa-horno-escuchando-mis-tripas>
- Horno, P. y Romeo, F. J. (2011). La Regla de Kiko. Guía Didáctica para educadores. Madrid: FAPMI y el Consejo de Europa. Recuperado de:
https://www.espiralesci.es/wp-content/uploads/Horno_Romeo_2011_Guia_Didactica_Kiko_Consejo_Europa_FAPMI.pdf

■ Romeo, F. J., y Horno, P. (2018). Materiales de la campaña «El abuso sexual infantil queda fuera de juego» de prevención y detección del abuso sexual infantil en el deporte. Madrid: Consejo Superior de Deportes. Recuperados de:
<http://www.espiralesci.es/materiales-de-la-campana-el-abuso-sexual-infantil-queda-fuera-de-juego/>
Contienen (entre otros):

- Tres Guías de actividades de prevención del abuso sexual infantil para entrenadores, entrenadoras y profesorado de educación física: 3-6 años, 7-12 años y 13-17 años.

Haz un análisis del material que hayas elegido en unas 500-800 palabras, describiendo cómo se abordan los distintos aspectos de conexión corporal y de creación y mantenimiento de la red afectiva, con frases como «En la actividad X se puede ver que se están trabajando los conceptos A y B, que tienen que ver con Y». Puedes recoger las prácticas que te parezcan más interesantes, y también reflexionar sobre aspectos que te parezca que se puedan ampliar o mejorar.

CORRECCIÓN DE LA ACTIVIDAD 8.1.

Para considerar completada la actividad el análisis debe cumplir tres criterios. Por un lado, debe describir elementos concretos que reflejen una lectura en profundidad de uno de los materiales. Por otro, tiene que refle-

jar las relaciones entre los conceptos y prácticas del material y los aspectos vistos en esta unidad. Y por último, es esperable una visión crítica, que valore aquellos aspectos que encuentre útiles y que plantee alternativas y ampliaciones.

ACTIVIDAD 8.2. ELABORACIÓN DE MATERIALES DE PREVENCIÓN

Con todo lo visto en esta unidad, y buscando programas de prevención de violencia dirigidos a niños, niñas y adolescentes, elabora un esquema de cómo harías un programa de prevención, entre una y cinco sesiones máximo con los siguientes apartados:

- Público destinatario: edad y número y tipo de participantes.
- Objetivos pedagógicos: qué quieres conseguir con tu sesión (o sesiones). Puedes dedicar la sesión (o las sesiones) solo a un tema en detalle, o a varios en menos detalle.

■ Contenidos: qué temas quieres abordar con los niños, niñas y adolescentes.

■ Metodología: qué pasos concretos vas a dar para despertar la sensibilidad de los niños, niñas y adolescentes a los temas que vas a trabajar, en especial para que desarrollen su conexión corporal interna y su conciencia respecto a la red afectiva. Recuerda que las actividades de protección funcionan mejor con un enfoque participativo, en el que los niños, niñas y adolescentes sean protagonistas de sus propios descubrimientos.

Debes elaborar en un documento de 1000-1500 palabras en total. Si te inspiras en otros materiales, recuerda citarlos apropiadamente, indicando qué ideas has tomado de ellos y cuáles son tuyas, y también tus adaptaciones y personalizaciones.

CORRECCIÓN DE LA ACTIVIDAD 8.2.

Esta actividad está diseñada para fomentar la creatividad del conjunto de participantes, de modo que puedan poner en práctica con su propio estilo el diseño de un programa de prevención con niños, niñas y adolescentes. El marco es amplio, ya que pueden elegir entre una amplia gama de posibilidades, desde desarrollar en detalle una única sesión, con todos los pasos de la metodología, hasta proponer una

programación más general, de un máximo de cinco sesiones. Para considerar la actividad completada deben aparecer desarrollados el público destinatario, los objetivos pedagógicos, los contenidos y la metodología de cada sesión.

Como se indica en las pautas orientativas, no hay problema en que las actividades se inspiren en otros materiales, pero deben citarlos adecuadamente y proponer adaptaciones propias.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- Ararteko (2018). *El abuso sexual infantil. Una realidad compleja que interpela a toda la sociedad.* [S.I.]: Ararteko. Colección "Jornadas sobre Derechos Humanos" - Cursos de verano. Pp. 47-61. Recuperado de: https://www.ararteko.eus/RecursosWeb/DOCUMENTOS/10_4603_3.pdf
- Arruabarrena, M.I. (2011). Maltrato psicológico a los niños, niñas y adolescentes en la familia: Definición y valoración de su gravedad. *Psychosocial Intervention*, 20(1), 25-44. Recuperado de: <https://doi.org/10.5093/in2011v20n1a3>
- Barudy, J., y Dantagnan, M. (2009). *Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia.* Barcelona: Gedisa.
- Bateman, A. y Fonagy, P. (2016). *Tratamiento basado en la mentalización para trastornos de la personalidad.* Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Bowlby, J. (2014). *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida.* Madrid: Morata.
- Comité de los Derechos del Niño [Naciones Unidas]. (2006). *Observación General N° 8 (2006): El derecho del niño a la protección contra los castigos corporales y otras formas de castigo cruel o degradante. CRC/C/GC/8.* Ginebra: Naciones Unidas. Recuperado de: <https://undocs.org/es/CRC/C/GC/8>
- Comité de los Derechos del Niño [Naciones Unidas]. (2011). *Observación General N° 13 (2011): Derecho del niño a no ser objeto de ninguna forma de violencia. CRC/C/GC/13.* Ginebra: Naciones Unidas. Recuperado de: <https://undocs.org/es/CRC/C/GC/13>
- Comité de Derechos del Niño [Naciones Unidas]. (2013). *Observación General N° 14 (2013) sobre el derecho del niño a que su interés superior sea una consideración primordial. CRC/C/GC/14.* Ginebra: Naciones Unidas. Recuperado de: <https://undocs.org/es/CRC/C/GC/14>
- Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer [Naciones Unidas]. (2017). *Recomendación general N° 35 sobre la violencia por razón de género contra la mujer, por la que se actualiza la recomendación general N° 19. CEDAW/C/GC/35.* Ginebra: Naciones Unidas. Recuperado de: <https://undocs.org/es/CEDAW/C/GC/35>
- Consejo de Europa (2010). *Protecting children from sexual violence. A comprehensive approach.* Estrasburgo: Council of Europe Publishing.
- Consejo de Europa (2011). *Convenio del Consejo de Europa sobre prevención y lucha contra la violencia contra las mujeres y la violencia doméstica.* Estrasburgo: Consejo de Europa. Recuperado del instrumento de ratificación en España: [https://www.boe.es/eli/es/ai/2011/05/11/\(1\)/con](https://www.boe.es/eli/es/ai/2011/05/11/(1)/con)
- Cornell, A. W. (2016). *Focusing en la práctica clínica. La clave del cambio.* Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Echebúrrua, E., y Guerricaechevarría, C. (2005, 2^a ed.). *Abuso sexual en la infancia: víctimas y agresores. Un enfoque clínico.* Barcelona: Ariel.
- Equipo de Incidencia Política y Estudios UNICEF Comité Español, a partir del análisis realizado por Espirales Consultoría de Infancia, S.L. (2017). *Un lugar donde quedarse. Atención a niños, niñas y adolescentes en acogimiento en el sistema de protección de España.* Madrid: UNICEF Comité Español. Recuperado de: <http://www.espiralesci.es/investigacion-y-guia-de-buenas-practicas-sobre-acogimiento-familiar-y-residencial-elaboradas-para-unicef-comite-espanol>
- Galtung, J. (2018). *Violence, peace and peace research. Organicom*, 15(28), 33-56. Recuperado de: <https://doi.org/10.11606/issn.2238-2593.organicom.2018.150546>
- Grupo de Trabajo Interinstitucional sobre explotación sexual de niñas, niños y adolescentes (2016). *Orientaciones terminológicas para la protección de niñas, niños y adolescentes contra la explotación y el abuso sexuales [Orientaciones de Luxemburgo].* Bangkok: ECPAT. Recuperado de: https://www.ohchr.org/Documents/Issues/Children/SR/TerminologyGuidelines_sp.pdf
- Harvard University. Center on the Developing Child. *Toxic stress derails healthy development.* Recuperado de: <https://developingchild.harvard.edu/resources/toxic-stress-derails-healthy-development>
- Horno, P. (2005). *Amor, poder y violencia. Un análisis comparativo de los patrones de castigo físico y humillante.* Madrid: Save the Children. Recuperado de: <http://www.espiralesci.es/amor-poder-y-violencia>
- Horno, P. (2009). *Amor y violencia: la dimensión afectiva del maltrato.* Bilbao: Descléé De Brouwer.
- Horno, P. (2012). *Un mapa del mundo afectivo: el viaje de la violencia al buen trato.* Lleida: Boira.
- Horno, P. (2013). *Escuchando mis tripas: programa de prevención del abuso sexual infantil en educación infantil.* Lleida: Boira. Recuperado de: <https://www.espiralesci.es/nuevo-libro-de-pepa-horno-escuchando-mis-tripas>
- Horno, P. (2017a). *Educando la alegría.* Bilbao: Descléé De Brouwer.
- Horno, P. (2017b). Honrar su dolor: el acompañamiento a las víctimas de abuso sexual infantil a lo largo de la vida. *Sal Terrae*, 105, 619-641 . Recuperado de: <https://www.espiralesci.es/honrar-su-dolor-el-acompanamiento-a-las-victimas-de-abuso-sexual-infantil-a-lo-largo-de-la-vida-articulo-de-pepa-horno-en-sal-terrae>

- Horno, P. (2018a). *La promoción de entornos seguros y protectores en Aldeas Infantiles SOS América Latina y el Caribe*. San José de Costa Rica: Aldeas Infantiles SOS Oficina Regional de América Latina y el Caribe. Recuperado de: <http://www.espiralesci.es/guia-la-promocion-de-entornos-seguros-y-protectores-en-aldeas-infantiles-sos-en-america-latina-y-el-caribe-de-pepa-horno>
- Horno, P. (2018b). *La afectividad consciente como competencia profesional en Aldeas Infantiles SOS América Latina y el Caribe*. San José de Costa Rica: Aldeas Infantiles SOS Oficina Regional de América Latina y el Caribe. Recuperado de: <http://www.espiralesci.es/guia-la-afectividad-consciente-como-competencia-organizacional-en-aldeas-infantiles-sos-en-america-latina-y-el-caribe-de-pepa-horno>
- Horno, P. (2018c). La importancia de la prevención: la educación afectivo-sexual en las distintas etapas de la niñez-adolescencia. En Ararteko (2018). *El abuso sexual infantil. Una realidad compleja que interpela a toda la sociedad*. [S.I.]: Ararteko. Colección "Jornadas sobre Derechos Humanos" - Cursos de verano. Pp. 47-61. Recuperado de: https://www.ararteko.eus/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/0_4603_3.pdf
- Horno, P., Echeverría, A., y Juanas, A. (2017) *La mirada consciente en los centros de protección. Cómo transformar la intervención con niños, niñas y adolescentes*. Madrid: CCS.
- Horno, P., y Ferreres, A. (2016). *Los municipios ante la violencia entre niños, niñas y adolescentes. Guía de actuación ante las diferentes formas de violencia entre niños, niñas y adolescentes en el ámbito municipal*. Madrid: UNICEF Comité Español. Recuperado de: <http://ciudadesamigas.org/documento/los-municipios-ante-la-violencia-ninos-ninas-adolescentes>
- Horno, P. y Romeo, F. J. (2011). *La Regla de Kiko. Guía Didáctica para educadores*. Madrid: FAPMI y el Consejo de Europa. Recuperado de: https://www.espiralesci.es/wp-content/uploads/Horno_Romeo_2011_Guia_Didactica_Kiko_Consejo_Europa_FAPMI.pdf
- Horno, P., y Romeo, F. J. (2017a). *Afecto, límites y conciencia. La disciplina positiva en los programas de Aldeas Infantiles SOS*. San José de Costa Rica: Oficina Regional de Aldeas Infantiles SOS para Latinoamérica y el Caribe. Recuperado de: <http://www.espiralesci.es/guia-afecto-lmites-y-conciencia-de-pepa-horno-y-f-javier-romeo-para-aldeas-infantiles-sos-en-america-latina>
- Horno, P., y Romeo, F. J. (2017b). Las familias ante el acoso escolar. *Revista de Estudios de Juventud*, 115, 139-152. Recuperado de: <https://www.espiralesci.es/articulo-las-familias-ante-el-acoso-escolar-de-pepa-horno-y-f-javier-romeo>
- Horno, P., y Romeo, F. J., (2020). *Mas allá de nuestra fragilidad. Brindar seguridad a niños y niñas en los hogares de protección en la situación de emergencia y confinamiento por el COVID-19*. Madrid: UNICEF España. Recuperado de: <https://www.unicef.es/publicacion/mas-allá-de-nuestra-fragilidad-guia-de-proteccion-para-ninos-y-ninas>
- Horno, P., y Romeo, F. J. (2021). *Voces para el cambio. Guía metodológica para realizar consultas a niños, niñas y adolescentes que se encuentran en acogimiento residencial*. Madrid: UNICEF España. Recuperado de: <https://ciudadesamigas.org/documentos/guia-consultas-acogimiento-residencial>
- Horno, P., Romeo, F. J., Ferreres, Á., et al. (2017). *El acogimiento como oportunidad de vida. Referentes de buena práctica y recomendaciones para una atención idónea a niños, niñas y adolescentes en acogimiento familiar y residencial*. Madrid: UNICEF Comité Español. Recuperado de: <http://www.espiralesci.es/investigacion-y-guia-de-buenas-practicas-sobre-acogimiento-familiar-y-residencial-elaboradas-para-unicef-comite-espanol>
- Hurtado, F., Pérez, M., Holloway, J., y Knudson, A. (2012). *Educación para la sexualidad con bases científicas. Documento de consenso de Madrid*. Disponible en: <http://www.desexologia.com/wp-content/uploads/2012/09/Educaci%C3%B3n-para-la-sexualidad-con-bases-cient%C3%ADficas-Documento-de-Consenso-de-Madrid-FINAL.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística. (2021). *Estadística de Violencia Doméstica y Violencia de Género (EVDG)*. Año 2020. Notas de Prensa, 11 de mayo de 2021. Recuperado de: https://www.ine.es/prensa/evdg_2020.pdf
- Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones (IUEM) de la Universidad Pontificia Comillas de Madrid y Equipo de Incidencia Política y Estudios - UNICEF Comité Español. (2017). *Son niños y niñas, son víctimas. Situación de los menores de edad víctimas de trata en España*. [autoras: M. J. Castaño Reyero y A. Pérez Adroher]. Barcelona: Huygens. Recuperado de: <https://www.unicef.es/publicaciones/son-ninos-y-ninas-son-victimas>
- Lalor, K., y McElvaney, R. (2010). Overview of the nature and extent of child sexual abuse in Europe, en Consejo de Europa (2010). *Protecting children from sexual violence. A comprehensive approach*, pp. 13-43.
- Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2021/06/04/8/con>
- López-Soler, C. (2008). Las reacciones postraumáticas en la infancia y adolescencia maltratada: el trauma complejo. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 13(3), 159-174. Recuperado de: <https://doi.org/10.5944/rppc.vol.13.num.3.2008.4057>
- Marrone, M. (2009). *La teoría del apego. Un enfoque actual*. Madrid: Psimática.
- Melé, D. (2014). «Human Quality Treatment»: Five Organizational Levels. *Journal of Business Ethics*, 120(4), 457-471. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/42921351>
- Mineo, L. (11 de abril de 2017). Good genes are nice, but joy is better. *The Harvard Gazette*. Recuperado de: <https://news.harvard.edu/gazette/story/2017/04/over-nearly-80-years-harvard-study-has-been-showing-how-to-live-a-healthy-and-happy-life>

- Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes e Igualdad. (2018). *Percepción social de la violencia sexual*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social. Recuperado de: https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/estudios/colecciones/estudio/Libro25_Violencia_Sexual.htm
- Moreno, E. (2010). Against all odds – Communicating about sexual violence, en Consejo de Europa (2010). *Protecting children from sexual violence. A comprehensive approach*, pp. 97-102.
- Naciones Unidas [Asamblea General]. (1979). *Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer. A/RES/34/180*. Nueva York: Naciones Unidas. Recuperado de: <https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CEDAW.aspx>
- Naciones Unidas [Asamblea General]. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño. A/RES/44/25*. Nueva York: Naciones Unidas. Recuperado de: <https://undocs.org/es/A/RES/44/25>
- Versión maquetada: UNICEF España. (2015). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Madrid: UNICEF Comité Español. Recuperado de: <https://www.unicef.es/publicacion/convencion-sobre-los-derechos-del-nino>
- Naciones Unidas [Asamblea General]. (2000). *Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a la venta de niños, la prostitución infantil y la utilización de niños en la pornografía. A/RES/54/263*. Recuperado de: <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/opscrc.aspx>
- Naciones Unidas. (2010). *Directrices sobre las modalidades alternativas de cuidado de los niños. A/RES/64/142*. Nueva York: Naciones Unidas. Recuperado de: <https://undocs.org/es/A/RES/64/142>
- Organización Mundial de la Salud. (2004). *The importance of caregiver-child interactions for the survival and healthy development of young children: a review*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud. Recuperado de <http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42878/924159134X.pdf>
- Organización Mundial de la Salud (2020a). *Global status report on preventing violence against children 2020*. Ginebra: World Health Organization. Recuperado de: <https://www.who.int/teams/social-determinants-of-health/violence-prevention/global-status-report-on-violence-against-children-2020>
- Organización Mundial de la Salud. (2020b). *Informe sobre la situación mundial de la prevención de la violencia contra los niños 2020: resumen de orientación*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud. Recuperado de: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/332450/9789240007154-spa.pdf>
- Organización Mundial de la Salud. (2020c). *Maltrato infantil*. Recuperado de: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/child-maltreatment>
- Organización Mundial de la Salud / Organización Panamericana de la Salud (2002/2003). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Ginebra / Washington D.C.: OMS/OPS. Recuperado de: <http://iris.paho.org/xmlui/bitstream/handle/123456789/725/9275315884.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Paz, J. I., y Fernández, P. (2014). *Guía para madres y padres con hijas adolescentes que sufren violencia de género*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer. Recuperado de: http://www.juntadeandalucia.es/institutodelamujer/images/FO_NDO_DOCUMENTAL/PUBLICACIONES/MONOGRAFIAS_Y_OTRAS_PUBLICACIONES_DE_CARACTER_MONOGRAFICO/GUIAS_Y_MANUALES/guia_padres_y_madres_con_hijas_adolescentes_que_sufre_violencia_de_genero.pdf
- Pinheiro, P. S. (2006). *Derechos del niño: Nota del Secretario General. Informe del experto independiente para el estudio de la violencia contra los niños, de las Naciones Unidas. A/61/299*. Ginebra: Naciones Unidas. Recuperado de: <https://digitallibrary.un.org/record/584299>
- Rhodes, J. (2016). *Instrumental*. Madrid: Blackie Books.
- Romeo, F. J. (2019). *Acompañando las heridas del alma. Trauma en la infancia y adolescencia*. La Paz, Bolivia: Aldeas Infantiles SOS (Oficina Regional para América Latina y el Caribe). Recuperado de: <https://www.espiralesci.es/manual-acompanando-las-heridas-del-alma-trauma-en-la-infancia-y-adolescencia-de-f-javier-romeo/>
- Romeo, F. J. (en prensa). *Las heridas del alma. Una guía sobre trauma para familias y profesionales*. [Aldeas Infantiles SOS (Oficina Regional para América Latina y el Caribe)].
- Romeo, F. J. (en prensa). *Enseñando a ver las heridas del alma. Cómo facilitar formaciones sobre trauma en la infancia y adolescencia*. [Aldeas Infantiles SOS (Oficina Regional para América Latina y el Caribe)].
- Romeo, F. J. (en prensa). *Tejer una red para sanar las heridas del alma. Gestión de Caso con abordaje de trauma en la infancia y adolescencia*. [Aldeas Infantiles SOS (Oficina Regional para América Latina y el Caribe)].
- Romeo, F. J., y Horne, P. (2018). Materiales de la campaña «*El abuso sexual infantil queda fuera de juego*» de prevención y detección del abuso sexual infantil en el deporte. Madrid: Consejo Superior de Deportes. Recuperados de: <http://www.espiralesci.es/materiales-de-la-campana-el-abuso-sexual-infantil-queda-fuera-de-juego/> Contienen:
 - *Tres Guías de actividades de prevención del abuso sexual infantil para entrenadores, entrenadoras y profesorado de educación física: 3-6 años, 7-12 años y 13-17 años. Guía de detección del abuso sexual infantil en el ámbito del deporte para profesionales. Estándares de calidad para crear espacios seguros y protectores para los niños, niñas y adolescentes en el ámbito del deporte*.

- Romeo-Biedma, F. J., y Hornero, P. (2020). *Kiko and the Hand. Training for Trainers Manual. Protective Teachers, Protected Children: Preschool Training to Prevent Child Sexual Abuse.* Estrasburgo: Consejo de Europa. Recuperado de: <https://www.espiralesci.es/manual-de-formacion-en-prevencion-de-abuso-sexual-infantil-en-educacion-infantil-f-javier-romeo-biedma-y-pepa-horno-consejo-de-europa/>
- Siegel, D.J., y Payne Bryson, T. (2012). *El cerebro del niño.* Madrid: Alba.
- Siegel, D.J. (2014). *Tormenta cerebral: El poder y el propósito del cerebro adolescente.* Madrid: Alba.
- Stapert, M., y Verliefde, E. (2011). *Focusing con niños. El arte de comunicarse con los niños y los adolescentes en el colegio y en casa.* Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Tronto, J. C. (2010). Creating Caring Institutions: Politics, Plurality, and Purpose. *Ethics and Social Welfare*, 4(2), 158-171. Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/17496535.2010.484259>
- Tronto, J. (2013). *Caring Democracy: Markets, Equality, and Justice.* Nueva York: New York University Press.
- UNICEF. (1997). *Innocenti Digest N° 2. Niños y Violencia.* Florencia: UNICEF. Recuperado de: <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/digest2s.pdf>
- UNICEF. (2008). *Estrategia de Protección de la Infancia del UNICEF.* Nueva York: Naciones Unidas – UNICEF. Recuperado de: <https://digitallibrary.un.org/record/615250>
- UNICEF. (2021a). *Child Protection Systems Strengthening. Approach; benchmarks; interventions.* Nueva York: UNICEF. Recuperado de: <https://www.unicef.org/media/109441/file/CPSS-2021.pdf>
- UNICEF. (2021b). *The State of the World's Children 2021. On my mind – Promoting, protecting, and caring for children's mental health.* Nueva York: UNICEF. Recuperado de: <https://www.unicef.org/es/informes/estado-mundial-de-la-infancia-2021>
- UNICEF. (2021c). *Child Protection Strategy (2021-2030). Estrategia de Protección de la Infancia de UNICEF (2021-2030).* Nueva York: UNICEF. Recuperado de: <https://www.unicef.org/es/documents/estrategia-de-protecci%C3%B3n-de-la-infancia>
- UNICEF y Organización Mundial de la Salud. (2018). *Drinking water, sanitation and hygiene in schools: global baseline report 2018.* Nueva York: UNICEF and World Health Organization. Recuperado de: <https://data.unicef.org/resources/wash-in-schools>
- UNICEF España. (2019). *Guía para prevenir el acoso escolar. Conecta con la realidad de tu hijo.* Madrid: UNICEF Comité Español. Recuperado de: <https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/recursos/acoso-escolar/UNICEF-guia-acoso-escolar.pdf>
- UNICEF España. (2020a). *COVID-19: Proteger la salud en las aulas. Principios básicos para asegurar el derecho a la salud al reabrir los centros educativos.* Madrid: UNICEF España. Recuperado de: <https://www.unicef.es/educa/biblioteca/covid-19-proteger-salud-aulas-apertura-centros-educativos>
- UNICEF España. (2020b). *Cuadernos para la Acción Local. Medidas para la creación de entornos protectores de cuidado y recreación para la infancia y adolescencia en el post-confinamiento.* Madrid: UNICEF España. Recuperado de: <https://ciudadesamigas.org/documentos/cuadernos-accion-local-post-confinamiento-entornos-protectores/>
- UNICEF España. (2020c). *Cuadernos para la Acción Local. Claves para fomentar la participación infantil y adolescente.* Madrid: UNICEF España. Recuperado de: <https://ciudadesamigas.org/documentos/cuaderno-participacion/>
- UNICEF España. (2021a). *Impacto de la tecnología en la adolescencia. Relaciones, riesgos y oportunidades.* Madrid: UNICEF España. Recuperado de: <https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/Res%20Ejec%20Impacto%20de%20la%20tecnolog%C3%A1%20en%20la%20adolescencia.pdf>
- UNICEF España (2021b). *Proteger a la infancia frente a la violencia es responsabilidad de todos.* Recuperado de: <https://www.unicef.es/blog/nueva-ley-proteccion-infancia>
- UNICEF España [Ciudades Amigas de la Infancia]. (2021). *Un gran paso para los derechos de los niños y niñas: se crea el Consejo Estatal de Participación de la Infancia.* Recuperado de: <https://ciudadesamigas.org/consejo-estatal-participacion/>
- WHO Regional Office for Europe y BZgA (2010). *Standards for Sexuality Education in Europe. A framework for policy makers, educational and health authorities and specialists.* Colonia (Alemania): Federal Centre for Health Education, BzgA. Recuperado de: https://www.bzga-whocc.de/fileadmin/user_upload/BZgA_Standards_English.pdf
- Versión en castellano: Oficina Regional de la OMS para Europa y BzgA (2010). *Estándares de Educación Sexual para Europa.* Colonia (Alemania): Federal Centre for Health Education, BzgA. Recuperado de: https://www.bzga-whocc.de/fileadmin/user_upload/BZgA_Standards_Spanish.pdf

NOTAS

1. Organización Mundial de la Salud. (2020). Informe sobre la situación mundial de la prevención de la violencia contra los niños 2020: resumen de orientación. Ginebra: Organización Mundial de la Salud. Recuperado de: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/332450/9789240007154-spa.pdf>

2. A lo largo del documento se utilizarán citas del texto original de la Convención: Naciones Unidas [Asamblea General]. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño. A/RES/44/25*. Nueva York: Naciones Unidas. Recuperado de: <https://undocs.org/es/A/RES/44/25>. Existen distintas versiones maquetadas. Es especialmente recomendable: UNICEF España. (2015). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Madrid: UNICEF Comité Español. Recuperado de: <https://www.unicef.es/publicacion/convencion-sobre-los-derechos-del-nino>

3. Comité de los Derechos del Niño [Naciones Unidas]. (2006). *Observación General N° 8 (2006): El derecho del niño a la protección contra los castigos corporales y otras formas de castigo cruel o degradante*. CRC/C/GC/8. Ginebra: Naciones Unidas. Recuperado de: <https://undocs.org/es/CRC/C/GC/8>

4. Comité de los Derechos del Niño [Naciones Unidas]. (2011). *Observación General N° 13 (2011): Derecho del niño a no ser objeto de ninguna forma de violencia*. CRC/C/GC/13. Ginebra: Naciones Unidas. Recuperado de: <https://undocs.org/es/CRC/C/GC/13>

5. Se puede visitar la página web oficial en <https://violenceagainstchildren.un.org/es>

6. Organización Mundial de la Salud. (2020). *Informe sobre la situación mundial de la prevención de la violencia contra los niños 2020*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud. Recuperado de: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/332450/9789240007154-spa.pdf>

7. Pinheiro, P. S. (2006). *Derechos del niño: Nota del Secretario General. Informe del experto independiente para el estudio de la violencia contra los niños, de las Naciones Unidas*. Ginebra: Naciones Unidas. Signatura A/61/299. Existe versión oficial del documento en español. Recuperado de: <https://digitallibrary.un.org/record/584299> La definición se encuentra en la página 6.

8. Organización Mundial de la Salud / Organización Panamericana de la Salud (2002/2003). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Ginebra / Washington D.C.: OMS/OPS. Recuperado de: <http://iris.paho.org/xmlui/bitstream/handle/123456789/725/9275315884.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

9. Horno, P. (2005). *Amor, poder y violencia. Un análisis comparativo de los patrones de castigo físico y humillante*. Madrid: Save the Children. Recuperado de: <http://www.espiralesci.es/amor-poder-y-violencia/>

10. Comité de Derechos del Niño [Naciones Unidas]. (2013). *Observación General N° 14 (2013) sobre el derecho del niño a que su interés superior sea una consideración primordial*. CRC/C/ GC/14. Ginebra: Naciones Unidas. Recuperado de:

<https://undocs.org/es/CRC/C/GC/14> . La Observación General N° 14 (2013) sobre el derecho del niño a que su interés superior sea una consideración primordial (artículo 3, párrafo 1) establece que el Interés Superior del Niño es a la vez un derecho, un principio y una norma recogida en la Convención sobre los Derechos del Niño. El artículo 3, párrafo 1, de la Convención sobre los Derechos del Niño otorga al niño el derecho a que se considere y tenga en cuenta su interés superior en todas las medidas o decisiones que le afecten, tanto en la esfera pública como en la privada. Esta disposición establece uno de los valores fundamentales de la Convención. El Comité de los Derechos del Niño ha determinado que el artículo 3, párrafo 1, enuncia uno de los cuatro principios generales de la Convención en lo que respecta a la interpretación y aplicación de todos los derechos del niño, y lo aplica como un concepto dinámico debe evaluarse adecuadamente en cada contexto.

11. UNICEF. (1997). *Innocenti Digest N° 2. Niños y Violencia*. Florencia: UNICEF. Recuperado de: <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/digest2s.pdf>

12. Como se ha citado previamente, se recomienda especialmente la siguiente versión: UNICEF España. (2015). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Madrid: UNICEF Comité Español. Recuperado de: <https://www.unicef.es/publicacion/convencion-sobre-los-derechos-del-nino>

13. Es importante señalar que la discriminación no se produce por unas características especiales, sino por la interpretación que hace la sociedad de esas características. Así, no es el origen étnico, la identidad u orientación sexual o la diversidad funcional el problema en sí, sino cómo se categorizan esos rasgos a nivel social.

14. Organización Mundial de la Salud. (2020). Maltrato infantil. Recuperado de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/child-maltreatment>

15. Organización Mundial de la Salud. (2020). *Informe sobre la situación mundial de la prevención de la violencia contra los niños 2020: resumen de orientación*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud. Recuperado de: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/332450/9789240007154-spa.pdf>

16. Organización Mundial de la Salud. (2004). *The importance of caregiver-child interactions for the survival and healthy development of young children: a review*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud. Recuperado de <http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42878/924159134X.pdf>

17. Pero es importante tener presente que no todas las situaciones de daño físico son violencia: las enfermedades causan mucho daño, pero normalmente no hay una persona que la haya causado desde un mal uso de su poder; los accidentes existen, y un niño, niña o adolescente puede tropezarse y caer haciéndose una herida importante sin que sea violencia, o en un partido dos participantes pueden chocar entre sí por estar mirando el balón, pero no es violencia aunque el daño es evidente.

- 18.** Organización Mundial de la Salud (2020). *Global status report on preventing violence against children 2020*. Ginebra: World Health Organization. Págs. 11-18. Recuperado de: <https://www.who.int/teams/social-determinants-of-health/violence-prevention/global-status-report-on-violence-against-children-2020>
- 19.** Comité de los Derechos del Niño [Naciones Unidas]. (2006). *Observación General N° 8 (2006): El derecho del niño a la protección contra los castigos corporales y otras formas de castigo cruel o degradante. CRC/C/GC/8*. Ginebra: Naciones Unidas. Pág. 3. Recuperado de: <https://undocs.org/es/CRC/C/GC/8>
- 20.** Respecto a la importancia de marcar límites a los niños, niñas y adolescentes desde una perspectiva de ayudarles a su desarrollo hay múltiples modelos. Uno de ellos se puede consultar en: Hornero, P., y Romeo, F. J. (2017). *Afecto, límites y conciencia. La disciplina positiva en los programas de Aldeas Infantiles SOS*. San José de Costa Rica: Oficina Regional de Aldeas Infantiles SOS para Latinoamérica y el Caribe. Recuperado de: <http://www.espiralesci.es/guia-afecto-limites-y-conciencia-de-pepa-horno-y-f-javier-romeo-para-aldeas-infantiles-sos-en-america-latina>
- 21.** Comité de los Derechos del Niño [Naciones Unidas]. (2011). *Observación General N° 13 (2011): Derecho del niño a no ser objeto de ninguna forma de violencia. CRC/C/GC/13*. Ginebra: Naciones Unidas. Recuperado de: <https://undocs.org/es/CRC/C/GC/13>
- 22.** Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer [Naciones Unidas]. (2017). *Recomendación general N° 35 sobre la violencia por razón de género contra la mujer, por la que se actualiza la recomendación general N° 19. CEDAW/C/GC/35*. Ginebra: Naciones Unidas. Recuperado de: <https://undocs.org/es/CEDAW/C/GC/35>
- 23.** Algunas referencias en esta línea son:
Echeburúa, E., y Guerricaechevarría, C. (2005, 2^a ed.). *Abuso sexual en la infancia: víctimas y agresores. Un enfoque clínico*. Barcelona: Ariel. Pág. 12. Consejo de Europa (2010). *Protecting children from sexual violence. A comprehensive approach*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing.
También se puede consultar la página web del proyecto «Start to Talk» («Empieza a hablar») del Consejo de Europa: <https://www.coe.int/es/web/human-rights-channel/stop-child-sexual-abuse-in-sport>
- 24.** Las excepciones son los casos de niños, niñas y adolescentes que replican los abusos sexuales que han sufrido. Especialmente en cortas edades, pueden no ser conscientes del daño y del abuso de poder que están ejerciendo, aunque a menudo lo saben (y por eso también lo ocultan). Evidentemente, haber sufrido violencia sexual no es justificación para ejercerla, y es necesario abordar el proceso desde un enfoque de derechos, para garantizar la seguridad de todas las partes implicadas, incluyendo, claro está, al niño, niña o adolescente que ha abusado.
- 25.** Ver referencias del apartado anterior, 2.1.3.2.
- 26.** Instituto Nacional de Estadística. (2021). *Estadística de Violencia Doméstica y Violencia de Género (EVVG). Año 2020*. Notas de Prensa, 11 de mayo de 2021. Recuperado de: https://www.ine.es/prensa/evdvg_2020.pdf
- 27.** Grupo de Trabajo Interinstitucional sobre explotación sexual de niñas, niños y adolescentes (2016). *Orientaciones terminológicas para la protección de niñas, niños y adolescentes contra la explotación y el abuso sexuales [Orientaciones de Luxemburgo]*. Bangkok: ECPAT. Recuperado de: https://www.ohchr.org/Documents/Issues/Children/SR/TerminologyGuidelines_sp.pdf
- 28.** Entre los diferentes instrumentos, cabe mencionar especialmente: Naciones Unidas [Asamblea General]. (2000). *Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a la venta de niños, la prostitución infantil y la utilización de niños en la pornografía. A/RES/54/263*. Recuperado de: <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/opsccrc.aspx>
- 29.** Comité de los Derechos del Niño [Naciones Unidas]. (2011). *Observación General N° 13 (2011): Derecho del niño a no ser objeto de ninguna forma de violencia. CRC/C/GC/13*. Ginebra: Naciones Unidas. Recuperado de: <https://undocs.org/es/CRC/C/GC/13>
- 30.** Como ya se ha mencionado, la Ley Orgánica de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia (LOPIVI) aprobada en 2021 prevé la creación de figuras específicas de protección en el seno de las instituciones educativas, deportivas y de ocio.
- 31.** El Ministerio de Educación y Formación Profesional explica en una publicación del 4 de noviembre de 2021 que, según el Informe PISA de la OCDE de 2018, «cerca del 17% de los alumnos de 15 años ha sufrido acoso escolar»: <https://www.educacionyfp.gob.es/prensa/actualidad/2021/11/20211104-diaacosoescolar.html>.
- 32.** UNICEF España. (2021). *Impacto de la tecnología en la adolescencia. Relaciones, riesgos y oportunidades*. Madrid: UNICEF España. Recuperado de: <https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/Res%20Ejec%20Impacto%20de%20la%20tecnolog%C3%A1%20en%20la%20adolescencia.pdf>
- 33.** UNICEF España. (2019). *Guía para prevenir el acoso escolar. Conecta con la realidad de tu hijo*. Madrid: UNICEF Comité Español. Recuperado de: <https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/recursos/acoso-escolar/UNICEF-guia-acoso-escolar.pdf>
- 34.** <https://www.unicef.org/es/end-violence/ciberacoso-que-es-y-como-detenerlo>
- 35.** Naciones Unidas (1979). *Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer*. Nueva York: Naciones Unidas. Recuperado de: <https://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/text/sconvention.htm>
- 36.** Consejo de Europa (2011). *Convenio del Consejo de Europa sobre prevención y lucha contra la violencia contra las mujeres y la violencia doméstica*. Estrasburgo: Consejo de Europa. Recuperado del instrumento de ratificación en España: [https://www.boe.es/eli/es/ai/2011/05/11/\(1\)/con](https://www.boe.es/eli/es/ai/2011/05/11/(1)/con)
- 37.** Es importante destacar que la violencia se puede dar en cualquier forma de pareja (tanto heterosexual como homosexual), y por parte de una o ambas partes. Aunque la

forma más conocida sea la violencia de género en la pareja, en la que el adolescente hombre se apoya en estereotipos culturales para dominar a la adolescente mujer, también hay parejas en las que son las mujeres quienes agreden, o tanto el chico como la chica se maltratan mutuamente, y esto sucede también en parejas homosexuales.

38. Comité de los Derechos del Niño [Naciones Unidas]. (2011). *Observación General N° 13 (2011): Derecho del niño a no ser objeto de ninguna forma de violencia. CRC/C/GC/13*. Ginebra: Naciones Unidas. Recuperado de: <https://undocs.org/es/CRC/C/GC/13>

39. Galtung, J. (2018). Violence, peace and peace research. *Organicom*, 15(28), 33-56. Recuperado de: <https://doi.org/10.11606/issn.2238-2593.organicom.2018.150546>

40. Comité de los Derechos del Niño [Naciones Unidas]. (2011). *Observación General N° 13 (2011): Derecho del niño a no ser objeto de ninguna forma de violencia. CRC/C/GC/13*. Ginebra: Naciones Unidas. Recuperado de: <https://undocs.org/es/CRC/C/GC/13>

41. Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes e Igualdad. (2018). *Percepción social de la violencia sexual*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social. Recuperado de: https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/estudios/colecciones/estudio/Libro25_Violencia_Sexual.htm

42. Un ejemplo de esto son las consecuencias que tiene el abuso sexual durante la infancia en la edad adulta: Horno, P. (2017). *Honrar su dolor: el acompañamiento a las víctimas de abuso sexual infantil a lo largo de la vida. Sal Terrae*, 105, 619-641. Recuperado de: <https://www.espiralesci.es/honrar-su-dolor-el-acompanamiento-a-las-victimas-de-abuso-sexual-infantil-a-lo-largo-de-la-vida-articulo-de-pepa-horno-en-sal-terrae/>

43. Cornell, A. W. (2016). *Focusing en la práctica clínica. La clave del cambio*. Bilbao: Desclée De Brouwer.

44. Harvard University. Center on the Developing Child. Toxic stress derails healthy development. Recuperado de: <https://developingchild.harvard.edu/resources/toxic-stress-derails-healthy-development/>

45. Se puede ver cómo afecta la violencia sexual en todos los niveles de la persona en: Romeo, F. J., y Horno, P. (2018). Materiales de la campaña «*El abuso sexual infantil queda fuera de juego*» de prevención y detección del abuso sexual infantil en el deporte: *Guía de detección del abuso sexual infantil en el ámbito del deporte para profesionales*. Madrid: Consejo Superior de Deportes, Fundación Deporte Joven y UNICEF Comité Español. Recuperado de: <http://www.espiralesci.es/materiales-de-la-campana-el-abuso-sexual-infantil-quedan-fuera-de-juego/>

46. UNICEF. (2021). *The State of the World's Children 2021. On my mind – Promoting, protecting, and caring for children's mental health*. Nueva York: UNICEF. Recuperado de: <https://www.unicef.org/es/informes/estado-mundial-de-la-infancia-2021>

47. Romeo, F. J. (2019). *Acompañando las heridas del alma. Trauma en la infancia y adolescencia*. La Paz, Bolivia: Aldeas Infantiles SOS (Oficina Regional para América Latina y el Caribe).

Caribe). Págs. 9-13. Recuperado de: <https://www.espiralesci.es/manual-acompañando-las-heridas-del-alma-trauma-en-la-infancia-y-adolescencia-de-f-javier-romeo/>

48. Se puede leer un análisis más completo con explicaciones también desde la neuropsicología en: Romeo, F. J. (2019). *Acompañando las heridas del alma. Trauma en la infancia y adolescencia*. La Paz, Bolivia: Aldeas Infantiles SOS (Oficina Regional para América Latina y el Caribe). Págs. 42-46. Recuperado de: <https://www.espiralesci.es/manual-acompañando-las-heridas-del-alma-trauma-en-la-infancia-y-adolescencia-de-f-javier-romeo/>

49. UNICEF. (2021). *The State of the World's Children 2021. On my mind – Promoting, protecting, and caring for children's mental health*. Nueva York: UNICEF. Págs. 113-115. Recuperado de: <https://www.unicef.org/es/informes/estado-mundial-de-la-infancia-2021>

50. Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2021/06/04/8/con>
Tiene dos artículos específicos:

«*Artículo 15. Deber de comunicación de la ciudadanía. Toda persona que advierta indicios de una situación de violencia ejercida sobre una persona menor de edad, está obligada a comunicarlo de forma inmediata a la autoridad competente y, si los hechos pudieran ser constitutivos de delito, a las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad, al Ministerio Fiscal o a la autoridad judicial, sin perjuicio de prestar la atención inmediata que la víctima precise*».

El artículo 16, Deber de comunicación cualificado, detalla que «*El deber de comunicación previsto en el artículo anterior es especialmente exigible a aquellas personas que por razón de su cargo, profesión, oficio o actividad, tengan encomendada la asistencia, el cuidado, la enseñanza o la protección de niños, niñas o adolescentes y, en el ejercicio de las mismas, hayan tenido conocimiento de una situación de violencia ejercida sobre los mismos*» y procede a profundizar en las obligaciones legales y las vías de comunicación.

51. Adaptado de: Romeo, F. J., y Horno, P. (2018). *Materiales de la campaña «El abuso sexual infantil queda fuera de juego» para la prevención y detección del abuso sexual infantil en el ámbito del deporte. Guía de detección del abuso sexual infantil en el ámbito del deporte*. Madrid: Consejo Superior de Deportes, Fundación Deporte Joven y UNICEF Comité Español. Pp. 21-22. Recuperado de: <https://www.espiralesci.es/materiales-de-la-campana-el-abuso-sexual-infantil-quedan-fuera-de-juego/>

52. Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2021/06/04/8/con> Esta Ley define la protección integral en su artículo 1 como aquellas medidas «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».

53. En esta línea, hay dos documentos de referencia: la Estrategia de Protección de la Infancia, aprobada en 2008, y su última versión, de 2021, con las siguientes referencias:

- UNICEF. (2008). Estrategia de Protección de la Infancia del UNICEF. Nueva York: Naciones Unidas – UNICEF. Recuperado de: <https://digitallibrary.un.org/record/615250>
- UNICEF. (2021). *Child Protection Strategy (2021-2030)*.

Estrategia de Protección de la Infancia de UNICEF (2021-2030). Nueva York: UNICEF. Recuperado de: <https://www.unicef.org/es/documents/estrategia-de-protecci%C3%B3n-de-la-infancia>

- 54.** Las principales referencias sobre la metodología de Entornos Seguros y Protectores son las siguientes:
- Horno, P. (2018). *La promoción de entornos seguros y protectores en Aldeas Infantiles SOS América Latina y el Caribe*. San José de Costa Rica: Aldeas Infantiles SOS Oficina Regional de América Latina y el Caribe. Recuperado de: <http://www.espiralesci.es/guia-la-promocion-de-entornos-seguros-y-protectores-en-aldeas-infantiles-sos-en-america-latina-y-el-caribe-de-pepa-horno/>
 - Horno, P., Romeo, F. J., Ferreres, Á., et al. (2017). *El acogimiento como oportunidad de vida. Referentes de buena práctica y recomendaciones para una atención idónea a niños, niñas y adolescentes en acogimiento familiar y residencial*. Madrid: UNICEF Comité Español. Recuperado de: <http://www.espiralesci.es/investigacion-y-guia-de-buenas-practicas-sobre-acogimiento-familiar-y-residencial-elaboradas-para-unicef-comite-espanol/>
 - Romeo, F. J., y Horno, P. (2018). Materiales de la campaña «*El abuso sexual infantil queda fuera de juego*» de prevención y detección del abuso sexual infantil en el deporte: *Estándares de calidad para crear espacios seguros y protectores para los niños, niñas y adolescentes en el ámbito del deporte*. Madrid: Consejo Superior de Deportes. Recuperado de: <http://www.espiralesci.es/materiales-de-la-campana-el-abuso-sexual-infantil-queda-fuera-de-juego/>
 - UNICEF España. (2020). *Cuadernos para la Acción Local. Medidas para la creación de entornos protectores de cuidado y recreación para la infancia y adolescencia en el post-confinamiento*. Madrid: UNICEF España. Recuperado de: <https://ciudadesamigas.org/documentos/cuadernos-accion-local-post-confinamiento-entornos-protectores>

55. UNICEF. (2021). *Child Protection Systems Strengthening. Approach; benchmarks; interventions*. Nueva York: UNICEF. Pág. 40. Recuperado de: <https://www.unicef.org/media/109441/file/CPSS-2021.pdf>

56. Horno, P., Romeo, F. J., Ferreres, Á., et al. (2017). *El acogimiento como oportunidad de vida. Referentes de buena práctica y recomendaciones para una atención idónea a niños, niñas y adolescentes en acogimiento familiar y residencial*. Madrid: UNICEF Comité Español. Pág. 42. Recuperado de: <http://www.espiralesci.es/investigacion-y-guia-de-buenas-practicas-sobre-acogimiento-familiar-y-residencial-elaboradas-para-unicef-comite-espanol/>

57. Ibídem, págs 42-43.

58. Ibídem, págs. 43-44.

59. UNICEF España. (2020). *Cuadernos para la Acción Local. Medidas para la creación de entornos protectores de cuidado y recreación para la infancia y adolescencia en el post-confinamiento*. Madrid: UNICEF España. Págs. 11-12. Recuperado de: <https://ciudadesamigas.org/documentos/cuadernos-accion-local-post-confinamiento-entornos-protectores>

60. Horno, P., y Romeo, F. J. (2021). *Voces para el cambio. Guía metodológica para realizar consultas a niños, niñas y*

adolescentes que se encuentran en acogimiento residencial. Madrid: UNICEF España. Recuperado de: <https://ciudadesamigas.org/documentos/guia-consultas-acogimiento-residencial/>

- 61.** Se pueden ver dos formas diferentes de abordar el cuidado institucional, la Ética del Cuidado según el trabajo de Joan Tronto y «Human Quality Treatment» de Domènec Melé en las siguientes referencias:
- Tronto, J. C. (2010). Creating Caring Institutions: Politics, Plurality, and Purpose, *Ethics and Social Welfare*, 4(2), 158-171, Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/17496535.2010.484259>
 - Tronto, J. (2013). *Caring Democracy: Markets, Equality, and Justice*. Nueva York: New York University Press.
 - Melé, D. (2014). «Human Quality Treatment»: Five Organizational Levels. *Journal of Business Ethics*. 120(4), 457-471. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/42921351>

62. En este marco, el Estudio de Desarrollo Adulto de la Escuela Médica de Harvard (*Study of Adult Development at Harvard Medical School*) refleja que la clave para la salud física y mental son las relaciones humanas cálidas. Para poder atender adecuadamente a los niños, niñas y adolescentes es necesario que cada profesional cuide de sus propias relaciones. Un artículo periodístico que explica el estudio, sus fuentes y sus hallazgos es el siguiente:

- Mineo, L. (11 de abril de 2017). Good genes are nice, but joy is better. *The Harvard Gazette*. Recuperado de: <https://news.harvard.edu/gazette/story/2017/04/over-nearly-80-years-harvard-study-has-been-showing-how-to-live-a-healthy-and-happy-life/>

63. Ver el apartado 6.1.2. y sus notas para la dimensión organizacional.

64. Horno, P. (2018). *La afectividad consciente como competencia profesional en Aldeas Infantiles SOS América Latina y el Caribe*. San José de Costa Rica: Aldeas Infantiles SOS Oficina Regional de América Latina y el Caribe. Recuperado de: <http://www.espiralesci.es/guia-la-afectividad-consciente-como-competencia-organizacional-en-aldeas-infantiles-sos-en-america-latina-y-el-caribe-de-pepa-horno>

65. En este sentido trabaja, por ejemplo, The Sanctuary Institute, proporcionando formación y evaluación en la integración de la atención a trauma con personas vulnerables. Se puede leer más en su página web: <https://www.thesanctuaryinstitute.org>

66. UNICEF España. (2020). *Cuadernos para la Acción Local. Medidas para la creación de entornos protectores de cuidado y recreación para la infancia y adolescencia en el post-confinamiento*. Madrid: UNICEF España. Recuperado de: <https://ciudadesamigas.org/documentos/cuadernos-accion-local-post-confinamiento-entornos-protectores>

67. UNICEF España. (2020). *COVID-19: Proteger la salud en las aulas. Principios básicos para asegurar el derecho a la salud al reabrir los centros educativos*. Madrid: UNICEF España. Recuperado de: <https://www.unicef.es/educa/biblioteca/covid-19-proteger-salud-aulas-apertura-centros-educativos>

68. Naciones Unidas [Asamblea General]. (2010). *Directrices sobre las modalidades alternativas de cuidado de los niños*.

A/RES/64/142. Nueva York: Naciones Unidas. Recuperado de: <https://undocs.org/es/A/RES/64/142>

69. Horno, P. (2018). *La promoción de entornos seguros y protectores en Aldeas Infantiles SOS América Latina y el Caribe*. San José de Costa Rica: Aldeas Infantiles SOS Oficina Regional de América Latina y el Caribe. Recuperado de: <http://www.espiralesci.es/guia-la-promocion-de-entornos-seguros-y-protectores-en-aldeas-infantiles-sos-en-america-latina-y-el-caribe-de-pepa-horno/>

Horno, P., Romeo, F. J., Ferreres, Á., et al. (2017). *El acogimiento como oportunidad de vida*.

Referentes de buena práctica y recomendaciones para una atención idónea a niños, niñas y adolescentes en acogimiento familiar y residencial. Madrid: UNICEF Comité Español. Recuperado de: <http://www.espiralesci.es/investigacion-y-guia-de-buenas-practicas-sobre-acogimiento-familiar-y-residencial-elaboradas-para-unicef-comite-espanol/>

70. Horno, P., y Romeo, F. J. (2021). *Voces para el cambio. Guía metodológica para realizar consultas a niños, niñas y adolescentes que se encuentran en acogimiento residencial*. Madrid: UNICEF España. Recuperado de: <https://ciudadesamigas.org/documentos/guia-consultas-acogimiento-residencial/>

71. Romeo, F. J., y Horno, P. (2018). Materiales de la campaña «*El abuso sexual infantil queda fuera de juego*» de prevención y detección del abuso sexual infantil en el deporte: *Estándares de calidad para crear espacios seguros y protectores para los niños, niñas y adolescentes en el ámbito del deporte*. Madrid: Consejo Superior de Deportes. Recuperado de: <http://www.espiralesci.es/materiales-de-la-campana-el-abuso-sexual-infantil-queda-fuera-de-juego/>

72. UNICEF España. (2020). *COVID-19: Proteger la salud en las aulas. Principios básicos para asegurar el derecho a la salud al reabrir los centros educativos*. Madrid: UNICEF España. Recuperado de: <https://www.unicef.es/educa/biblioteca/covid-19-proteger-salud-aulas-apertura-centros-educativos>

73. UNICEF y Organización Mundial de la Salud. (2018). *Drinking water, sanitation and hygiene in schools: global baseline report 2018*. Nueva York: UNICEF and World Health Organization. Recuperado de: <https://data.unicef.org/resources/wash-in-schools/>

74. UNICEF España. (2020). *Cuadernos para la Acción Local. Medidas para la creación de entornos protectores de cuidado y recreación para la infancia y adolescencia en el post-confinamiento*. Madrid: UNICEF España. Recuperado de: <https://ciudadesamigas.org/documentos/cuadernos-accion-local-post-confinamiento-entornos-protectores/>

75. <https://ciudadesamigas.org>

76. Horno, P., y Ferreres, A. (2016). *Los municipios ante la violencia entre niños, niñas y adolescentes. Guía de actuación ante las diferentes formas de violencia entre niños, niñas y adolescentes en el ámbito municipal*. Madrid: UNICEF Comité Español. Recuperado de: <http://ciudadesamigas.org/documento/los-municipios-ante-la-violencia-ninos-ninas-adolescentes/>

77. UNICEF España. (2020). *Cuadernos para la Acción Local. Claves para fomentar la participación infantil y adolescente*. Madrid: UNICEF España. Recuperado de: <https://ciudadesamigas.org/documentos/cuaderno-participacion/>

78. Organización Mundial de la Salud. (2020). *Informe sobre la situación mundial de la prevención de la violencia contra los niños 2020: resumen de orientación*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud. Recuperado de: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/332450/9789240007154-spa.pdf>

79. Bateman, A., y Fonagy, P. (2016). *Tratamiento basado en la mentalización para trastornos de la personalidad*. Bilbao: Desclée De Brouwer.

80. Se puede ver una serie de vídeos dirigidos a manejar las emociones durante la pandemia a través de las imágenes de «cabeza, corazón y tripas»: https://www.youtube.com/playlist?list=PLGJ4KFIYnuBF8DAx_a0_ZPVps4Ke6cNcQ

81. Horno, P., y Romeo, F. J., (2020). *Mas allá de nuestra fragilidad. Brindar seguridad a niños y niñas en los hogares de protección en la situación de emergencia y confinamiento por el COVID-19*. Madrid: UNICEF España. Recuperado de: <https://www.unicef.es/publicacion/mas-all-a-de-nuestra-fragilidad-guia-de-proteccion-para-ninos-y-ninas>

82. Horno, P. (2018). La importancia de la prevención: la educación afectivo-sexual en las distintas etapas de la niñez-adolescencia. En Ararteko (2018). *El abuso sexual infantil. Una realidad compleja que interpela a toda la sociedad*. [S.I.]: Ararteko. Colección “Jornadas sobre Derechos Humanos” - Cursos de verano. Pp. 47-61. Recuperado de: https://www.ararteko.eus/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/0_4603_3.pdf

83. Se puede ver un vídeo sencillo con mensajes clave realizado en el marco de materiales de UNICEF España frente a la pandemia por COVID-19 en: <https://youtu.be/25b2UXPbUVQ>

Fotografías:

Portada:.. iStock-956025216
Pág. 6: ©UNICEF/UN0764424/Nader
Pág. 9: iStock-670712598
Pág. 16: ©UNICEF/UN0742362/Párraga
Pág 19: ©UN0764425/Nader
Pág. 21: ©UN0738986 Georgiev
Pág. 23: iStock-1210029080
Pág 24: ©UNI38776/Pirozzi
Pág 43: iStock-1226241807
Pág. 51: iStock-1157439222
Pág 66: ©UNICEF/UNI74752/Pirozzi
Pág 68: ©UNICEF/UN0735560/Orehov
Pág. 69: iStock-1147610965
Pág. 74: ©UNICEF/UNI396443/Banda
Pág 76: ©UNICEF/UNI322371/Schverdfinger
Pág. 77: iStock-996380100
Pág. 84: ©UNICEF/UNI43404/Pirozzi
Pág. 87: iStock-1006652468
Pág. 88: ©UNICEF/UN0780412/Holerga
Pág. 95: ©UNICEF/UN0645381/Moldovan
Pág. 99: iStock-926172612



para cada infancia