

Amor, poder y violencia

Un análisis comparativo de los patrones
de castigo físico y humillante



Save the Children

AMOR, PODER Y VIOLENCIA:

Un análisis comparativo de los patrones de castigo físico y humillante



Pepa Horno Goicoechea
Save the Children

Autora: Pepa Horno
Save the Children España

Imprime:

Maquetación: Olatz González

Ilustraciones: Jessica Stockham

Edita: Save the Children España
Pza. de Puerto Rubio, 27
28053 Madrid

Primera edición: Septiembre 2005

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Prólogo.....	5
Agradecimientos.....	7
I. Descripción de los talleres de formación	9
I.1. Organización de los talleres	11
I.1.1. Número y lugar de realización de los talleres	
I.1.2. Objetivos	
I.1.3. Temporalización	
I.1.4. Participantes	
I.2. Estructura del proyecto.....	13
I.2.1. Programa de los talleres	
I.2.2. Enfoque general del taller	
I.3. Descripción de las actividades y contenidos.....	16
I.3.1. Introducción de los participantes	
I.3.2. Primera sesión: Concepto de violencia	
I.3.3. Segunda sesión: Relación entre el amor y la violencia	
I.3.4. Tercera sesión: Desarrollo de estrategias de intervención.	
I.3.5. Cuarta sesión: Resolución no violenta de conflictos	
I.4. Cambios introducidos a la metodología.....	46
2. Análisis comparativo de los datos encontrados	47
2.1. El concepto de violencia y las formas de castigo físico y humillante	49
2.1.1. La prevalencia del castigo físico y humillante	
2.1.2. Formas de castigo físico y humillante encontradas en las diferentes regiones	
2.1.3. Formas no violentas de castigo encontradas en las diferentes regiones	
2.1.4. Análisis desarrollado por los participantes	
2.1.5. Análisis del papel del poder en el uso de la violencia	
2.1.6. Resumen de los datos encontrados	
2.2. El concepto del vínculo afectivo	55
2.2.1. Dimensiones del vínculo afectivo	
2.2.2. Formas de expresión de las emociones	
2.2.3. Resumen de los datos encontrados	

2.3. Análisis del caso de conflicto familiar	58
2.3.1. Dimensiones comunes a las situaciones familiares	
2.3.2. Valoración de los roles de los adultos en el caso estudiado	
2.3.3. Estrategias para resolver el conflicto	
2.3.4. Resumen de los datos encontrados	
3. Conclusiones generales del análisis comparativo de los datos	61
Bibliografía.....	69
Anexos.....	71
Anexo uno: Ejercicio uno: formas de castigo físico y humillante identificadas por los participantes	
Anexo dos: Ejercicio dos: el concepto del vínculo afectivo	
Anexo tres: Ejercicio tres: caso de conflicto familiar a analizar en la sesión de resolución de conflictos.	
Anexo cuatro: Versión adaptada para Asia del caso de conflicto familiar.	

PRÓLOGO

Los niños y niñas son físicamente y humillantemente castigados en casi todas las sociedades. En todo el mundo millones de niños y niñas son castigados por aquellos que son responsables de cuidarles y protegerles. El castigo físico y humillante se emplea en el hogar, las escuelas, las instituciones de protección o de reforma, los lugares de trabajo y las calles.

La violencia es el fin extremo de un abanico de castigos que emplean los padres y madres, profesores o el propio sistema de justicia. Muchos sistemas de justicia han prohibido los golpes como una forma de castigo ilegal, pero los golpes todavía se emplean en la escuela cuando un niño o niña transgrede una norma o por un “mal comportamiento” en casa. Es más, muchos teóricos cuestionan la validez de cualquier castigo como instrumento de aprendizaje, recomendando sistemas de recompensa para los comportamientos positivos. Cuando los padres, madres o profesores equiparan disciplina y castigo y ambas con violencia, las consecuencias para los niños y niñas son catastróficas.

El mensaje más fuerte, y generalmente no intencionado que el castigo físico y humillante envía a la mente del niño es que la violencia es un comportamiento aceptable y que está bien que una persona más fuerte use su fuerza para someter al más débil. Esto ayuda a perpetuar el ciclo de violencia en la familia y la sociedad.

El castigo físico y humillante es un punto de entrada concreto y bien definido para identificar y abordar otras formas de abuso o violencia o trato humillante en la familia, escuelas e instituciones o por los mismos organismos estatales (por ejemplo, el matonismo, el abuso sexual, el trato humillante, el castigo físico como medida correctiva en los centros de protección o de reforma o en la calle etc.)

No existen estudios que revelen la incidencia real del castigo físico y humillante: tanto los padres y madres como los profesores tienden a no reconocer su uso. Sin embargo es crucial continuar sacando a la luz los efectos negativos que esta forma legal y socialmente aceptada de violencia tiene sobre los niños y niñas. La evidencia prueba que impide o pone en un considerable riesgo la supervivencia, integridad física, desarrollo pleno y educación de los niños y niñas.

En consultas realizadas en todo el mundo, los niños y niñas proporcionan evidencia de que el castigo físico y humillante es la forma de violencia que más comúnmente experimentan, la más extendida en el mundo hoy en día. La Alianza Internacional Save the Children cree que es esencial no sólo escuchar a los niños y niñas sino actuar conforme lo que ellos nos dicen.

El compromiso con la erradicación de todas las formas de castigo físico o humillante es una prioridad para Save the Children porque:

- Es una violación de los derechos humanos del niño a su integridad física, dignidad humana e igual protección ante la ley. En muchos casos amenaza igualmente sus derechos a la educación, desarrollo, salud e incluso supervivencia.
- Causa un daño tanto físico como psicológico severo al niño o niña.

- Enseña a los niños y niñas que la violencia es un modo aceptable de resolver los conflictos o de obtener de los otros lo que uno quiere.
- La legitimidad del castigo físico y humillante dificulta la protección del niño o niña porque implica que hay algunos niveles de violencia contra ellos que sí están legitimados.
- Es una herramienta ineficaz de disciplina. Hay formas positivas de educar, corregir o disciplinar a los niños y niñas que son más beneficiosas para su desarrollo, para las relaciones con sus padres, madres y comunidad y que no incluyen el castigo físico y humillante.

La Alianza Internacional Save the Children ha asumido por tanto el liderazgo internacional en la construcción de un movimiento hacia el reconocimiento del castigo físico y humillante como una vulneración de los derechos del niño.

La Alianza Internacional Save the Children trabaja para eliminar a través de la reforma legal, la educación y otras medidas todas las formas de control y castigo a los niños y niñas en el hogar, las escuelas y otros lugares que vulneren sus derechos fundamentales a la integridad física y dignidad humana.

Los miembros de la Alianza Internacional Save the Children y sus contrapartes en todas las regiones están desarrollando campañas contra el castigo físico y humillante a los niños y niñas en el hogar, en las escuelas y otros lugares.

El estudio comparativo que se presenta, escrito por la psicóloga española Pepa Horno y promovido por Save the Children España, recoge datos sobre las actitudes, la prevalencia y las formas de castigo físico y humillante basado en los datos encontrados en una serie de talleres de formación desarrollados en los años 2003 y 2004 en Bolivia, Camboya, Costa Rica, China (Hong Kong), España, India, Laos PDR, Nicaragua, Panamá, Perú, Tailandia, Venezuela y Vietnam.

Este estudio persigue proporcionar un mayor conocimiento sobre el castigo físico y humillante y contribuir al Estudio de Naciones Unidas sobre violencia contra los niños y niñas, un estudio que fue requerido por la Asamblea General de Naciones Unidas en el año 2001. El estudio mundial tienen como objeto lograr una visión adecuada y profunda de la dimensión mundial del problema de la violencia contra los niños y niñas y proponer recomendaciones claras de mejora para la legislación, las políticas y los programas de prevención e intervención sobre la violencia contra los niños y niñas.

Save the Children ha convertido en prioritaria su implicación en el estudio de Naciones Unidas y cree que es una oportunidad para provocar un cambio en las vidas de los niños y niñas.

Mali Nilsson

*Coordinadora del Grupo de Trabajo sobre Castigo físico y humillante
Alianza Internacional Save the Children*

AGRADECIMIENTOS

Este informe es el resultado de dos años de experiencia en formación en varias regiones del mundo. El privilegio y la oportunidad de desarrollar este trabajo han sido inolvidables para mí. Pero el trabajo que hoy presenta Save the Children España es también el resultado de una iniciativa internacional liderada por Save the Children, que creció desde una primera iniciativa española en la campaña “Educa, no pegues” y desde el impulso de los miembros del Grupo de Castigo físico y humillante de la Alianza Save the Children, Mali Nilsson, Daniela Baro, Kate Harper y Florence Martín. Trabajar con ellas ha sido uno de los mayores privilegios que he conocido a nivel personal y profesional. Sin su fuerza y su confianza en mí estos talleres nunca hubieran tenido lugar.

Tampoco hubieran sido posible sin el apoyo de los directores regionales de Save the Children en cada región- Patricia Erb, Richard Hartill, Lena Karlsson, Herluf Madsen, Alberto Soteres, Per Tamm; los puntos focales de los proyectos sobre castigo físico y psicológico en las diferentes regiones y países donde trabajamos: Elizabeth Arteaga, Tran Bang Hung, Ravi Karkara, Ekvisoth Khat Ty, Lucia Losoviz, Andrea Ortiz, Dominique Pierre Plateau, Luz María Sequeira, Denise Stuckenbruck, Khounkham Thammalangsy y Marcela Vallejos; y otras personas de Save the Children: en particular Monica Alcedo, Neha Bhandari, Ada Calderón, Sonya Hogan, Ana María Marquez, Blanca Nomura, Ana Salvadó, Yehude Simon, Ari Slain y Henk Van Beers; y personas de organizaciones contraparte: Mariela Bressano, Eduardo del Aguila, Cecilia Gasco, Maykert Gonzalez Arvelaez, María Luz Gutierrez, Kelly Leung, Soraya Medina, Oscar Misle, Oscar Olarte, Fernando Pereira, Zaira Regueira, Adriana Romeo y Billy Wong. A todos ellos mi más profundo y conmovido agradecimiento. Sin su apoyo, acompañamiento y fuerza durante estos dos años, el trabajo y la autora que lo firma no serían los que son. Su huella personal es indeleble en estas páginas y en mi vida.

Gracias igualmente a todos y cada uno de los más de tres mil participantes en los talleres impartidos durante estos dos años y que nos dieron la base del trabajo que hoy presento. Son ellos más que nadie los que contribuyeron a hacer real el cambio y la luz. Son rostros que permanecen en mi memoria.

Gracias también a todos los que formaron parte de la iniciativa “Educa, no pegues” en España, especialmente a Ana Santos y Carmen del Molino, así como a las personas de Save the Children España, UNICEF, CEAPA y CONCAPA que contribuyeron a la elaboración de los materiales y a los coordinadores que trabajaron en cada una de las Comunidades Autónomas y a los grupos de voluntarios que colaboraron con ellos en cada comunidad. Gracias por supuesto a la Dirección de la Infancia y las Familias del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales español por financiar y apoyar la campaña “Educa, no pegues” haciéndola posible, así como a las instituciones estatales, autonómicas y locales que contribuyeron también a su financiación y a las más de ochenta organizaciones e instituciones que se adhirieron a ella. El trabajo que hoy se presenta no hubiera sido posible sin aquellos tres años de ilusiones y esfuerzos compartidos. El trabajo en red que se creó en aquellos años constituye un modelo de referencia único y ha llegado mucho más lejos (físicamente y en resultados) incluso que nuestras mejores expectativas iniciales.

Gracias a Dominique Plateau, Denise Stuckenbruck, Mali Nilsson, Lena Karlsson, Ravi Karkara, Javier Cortés, Lola Perea y Ana Santos por enriquecer este trabajo con sus comentarios y a Gerison Landson y Paula McDiarmid por su trabajo fundamental de edición.

A la memoria de Maja, Xiomara y mi padre, que viajaron con nosotras.

Pepa Horno Goicoechea

Responsable de los Programas de Violencia e Infancia.

Departamento de Promoción y Protección de los Derechos de la Infancia.

Save the Children España

pepa@savethechildren.es

I. Descripción de los Talleres



I.1. ORGANIZACIÓN DE LOS TALLERES

I.1.1. Número y localización de los talleres

Durante el periodo 2003-2004, se realizaron 37 talleres de formación de profesionales en cinco regiones diferentes.

- Sudamérica: Perú (5), Bolivia (6), Argentina (5), Venezuela (4)
- Centroamérica: Nicaragua (con participantes de tres países de la región) (2), Costa Rica (1), Panamá (1)
- Sur asiático: India (con participantes de seis países de la región)
- Sudeste asiático: Tailandia (con participantes de siete países de la región), Vietnam (3), Camboya (3), Hong Kong (1), Lao PDR(1)
- España (3 tomados como referencia)

La cronología de los talleres junto con los detalles de las organizaciones contraparte que los coordinaron son las siguientes:

- Perú y Bolivia en junio de 2003, organizado por Save the Children Suecia, Save the Children UK, Save the Children Canadá y Save the Children USA, y sus organizaciones contraparte como Codeni Cusco, Cedisa, Centro de Formación José María Arguedianos, DNI Internacional y RIC.
- Nicaragua, Costa Rica y Panamá, en Octubre de 2003, organizado por Save the Children Suecia, Save the Children Noruega, Paniamor y UNICEF.
- Argentina y Bolivia en Marzo de 2004, organizado por Save the Children España y la Fundación Salvemos a los Niños, la Red Andando, Red el encuentro, Fundación de Organizaciones Comunitarias y Coordinadora de los Jardines Comunitarios de la Matanza y Save the Children Canadá, con sus organizaciones contraparte y el Ministerio de la Niñez Boliviano.
- India y Tailandia en Abril de 2004, organizado por las oficinas regionales de la Alianza Internacional Save the Children en las regiones del Sur Asiático y Sudeste Asiático.
- Venezuela en Julio de 2004, organizado por Cecodap y Save the Children Suecia.
- Sudeste Asiático Noviembre 2004, organizado por Save the Children Suecia, Save the Children Noruega, El Comité por los Derechos del Niño de Hong Kong y Contra el Maltrato Infantil de Hong Kong.
- España desde Julio de 2004 hasta diciembre de 2004, organizado por Save the Children España.

El número total de los participantes en los talleres fue de 3.234 personas.¹

I.1.2. OBJETIVOS

El objetivo principal de los talleres de formación era sensibilizar a los participantes sobre los efectos del castigo físico y humillante en los niños y niñas y la necesidad de su erradicación, así como la promoción de una educación afectiva y una disciplina no violenta a los niños y niñas.

El taller pretendía trabajar sobre el castigo físico y humillante a nivel personal para brindar a los participantes una visión personal más clara del problema y dotarles

¹ No ha sido posible recabar los datos de los talleres de Lao PDR.

con recursos para erradicar cualquier forma de violencia en su vida privada, y desde ella, en su intervención como profesionales.

I.1.3. TEMPORALIZACIÓN

El taller tuvo una duración de 12 horas, ampliadas a quince en aquellos países en que fue necesaria interpretación consecutiva para la ponente. La primera y segunda sesión se hacían en la primera mañana. La tarde incluía los contenidos de una de las dos opciones recogidas en la tercera sesión, y la cuarta sesión y la clausura ocupaban la mañana del segundo día.

I.1.4. PARTICIPANTES

La selección de los participantes corrió a cargo de los organizadores de los talleres en cada país, generalmente oficinas de Save the Children o de organizaciones contraparte. La única condición que se estableció para posibilitar el trabajo fue que los grupos no excedieran en ningún caso las 50 personas.

En todos los casos fueron talleres de formación de profesionales provenientes del ámbito social (incluido el personal del propio Save the Children), educativo, médico, policial o institucional que pudieran desde su trabajo replicar y aplicar los contenidos que se abordaban en el taller.

Los participantes elegidos fueron:

- Personal de las distintas oficinas de Save the Children, no sólo el de programas, sino todo el personal de la oficina: administrativos, conductores, responsables de programa o directores.
- Personal de programas de las organizaciones contraparte de Save the Children en las distintas regiones.
- Actores clave en cada país: personal de las instituciones con las que Save the Children trabaja (Ministerios de Educación, Sanidad, Asuntos Sociales, Interior), directores y profesores de escuela, psicólogos, trabajadores sociales y educadores de servicios sociales, redes de apoyo, policías de unidades de menores, directores de Demunas (Defensorías Municipales del Niño), periodistas de medios de comunicación.

La mayoría de los participantes en los talleres pertenecían a un nivel cultural y educativo medio alto, aunque no se hizo una selección con este criterio sino en base a su labor profesional. En algunos talleres sin embargo hubo una variabilidad social mucho más amplia incluyendo conductores de las oficinas regionales de Save the Children o madres de las redes de apoyo educativo de los barrios periféricos de Buenos Aires en el marco de un programa de promoción de buen trato. Por lo tanto, el criterio de selección en la mayoría de los casos fue la labor profesional que realizaban y su posibilidad de replicar el trabajo y el enfoque planteados, además de plantear como objetivo informar y sensibilizarlos.

I.2. DESARROLLO DEL PROYECTO

I.2.1. PROGRAMA DE LOS TALLERES

El trabajo de los contenidos se estructuró en cuatro bloques temáticos y un ejercicio introductorio de la siguiente forma:

1. Ejercicio de introducción de los participantes.

2. Primera sesión: El concepto de violencia.

- El concepto de violencia.
- Diferencia entre disciplina y violencia.
- Castigo y maltrato como un continuo de violencia.
- El abuso de poder como clave de la violencia.

3. Segunda sesión: La relación entre el afecto y la violencia

- El manejo del poder en las relaciones personales y en el ámbito social. La relación afecto – violencia.
- Cómo se crean las relaciones afectivas. Diferencia entre interacción y vínculo afectivo.
- Las consecuencias de la violencia en el desarrollo de la persona. La construcción del relato personal.

4. Tercera sesión: Desarrollo de estrategias de intervención (una de las dos opciones siguientes):

- Análisis desde el marco socio ecológico de Bromfembrener de la problemática del castigo físico y humillante en cada país y desarrollo de estrategias de actuación en los distintos niveles planteados por el modelo.
- Explicación de la campaña “Educa, no pegues” de Save the Children España como ejemplo de buena práctica en el tema.

5. Cuarta sesión: Resolución no violenta de conflictos en las relaciones personales.

- Elementos de análisis de un conflicto.
- El proceso psicológico de un conflicto.
- Estrategias de afrontamiento y de resolución de un conflicto.
- La dimensión afectiva de un conflicto.

I.2.2. ENFOQUE GENERAL DE LOS TALLERES

El programa de formación estaba basado en algunas consideraciones clave que estaban presentes a lo largo de todo el proceso.

A. TRABAJAR EL TEMA DESDE UNA PERSPECTIVA PERSONAL Y AFECTIVA

Una de las claves esenciales para trabajar el tema de castigo físico y humillante es que los participantes en la formación necesitan obtener claridad sobre el tema de forma personal antes de poder trabajar sobre él como profesionales. Los cambios actitudinales y de comportamiento en cualquier tema implican un enganche afectivo, tanto más en el trabajo sobre castigo físico y humillante. Cuestionar un

tema tan arraigado socialmente requiere una comprensión adecuada de la problemática. Los participantes han de ver claro en su vida personal que el castigo físico y humillante es una forma justificada socialmente de violencia empleada por personas con un vínculo afectivo establecido con los niños y niñas. Esto implica comprender el concepto y los límites de la violencia, la dimensión psicológica y relacional entre quien agrede y quien es agredido, las consecuencias en el desarrollo de quien la vive. Por esta razón, en los talleres se utilizó como punto de entrada para comprender la violencia desde una perspectiva de derechos la comprensión del daño asociado a la violencia.

Todas estas dimensiones son un paso esencial para la erradicación de la violencia. Si los participantes no son capaces de comprender y sentir el dolor que provoca cualquier forma de violencia, no podrán identificarla en su vida diaria o trabajar en un programa para la erradicación de la violencia contra los niños y niñas. Es por eso que el enfoque en estos talleres fue ayudar a los participantes a analizar su implicación emocional en este problema. Para lograr esa implicación emocional se emplean dos recursos básicos: la utilización de ejemplos de la propia vida de los participantes y la incorporación de los términos teóricos y técnicos sólo a partir de la elaboración de estos ejemplos.

B. TRABAJAR DESDE EJEMPLOS PRÁCTICOS DE LA COTIDEANIDAD

El castigo físico y humillante no es un fenómeno raro, extraño o inusual. Forma parte de la vida diaria de la mayoría de los participantes en los talleres, de todos los países y todas las culturas en las que tuvieron lugar los talleres. Es una forma de violencia tan normalizada que los participantes muchas veces ni siquiera la van a percibir como violencia. Ayudarles a caer en la cuenta de esto es una de las herramientas del cambio.

Para ello es esencial trabajar los contenidos desde ejemplos de la vida diaria de los participantes, de sus relaciones con sus hijos, con sus parejas, con sus propias familias. Ejemplos que resuenen directamente y puedan ser reconocidos claramente. Por ejemplo, la rabieta de un niño en un supermercado o la pelea con tu pareja en la que acabas diciendo algo que inmediatamente después de haber dicho, te arrepientes de ello.

C. USAR EXPERIENCIAS DE LAS FAMILIAS DE ORIGEN

Los participantes en estos talleres, si son padres, cuando se llega al tema del castigo físico y humillante no sólo sienten cuestionado su comportamiento con sus propios hijos, sino fundamentalmente el de su familia de origen con ellos mismos. Las personas al escucharse unos a otros no suelen pensar “pues el otro día le pegué a mi hijo y no pasó nada” las personas tienden a pensar “pues mis padres a mí me pegaron y no me ha pasado de nada, es más, soy la persona que soy porque me impusieron disciplina”. Este referente ha de hacerse explícito e incorporarse al contenido del taller para ayudar a los participantes a comprender el fenómeno.

Los modelos afectivos de relación se aprenden, casi siempre, de la familia de origen (entiéndase aquí por familia de origen las personas que han cumplido los roles paternos, no la familia biológica), y es sobre ella sobre la que hay que trabajar para modificar esos modelos. Trabajar sobre violencia y afectividad implica identificar las experiencias personales de los participantes que hay más allá de sus conductas concretas. Estas conductas están guiadas por unas creencias y

actitudes sociales que tienen una base afectiva sobre la que pretende trabajar esta metodología.

D. LA GENERALIDAD DEL FENÓMENO

El castigo físico y humillante forma parte de todas las culturas, países y sociedades en las que se ha trabajado, pero en todas ellas, los participantes lo viven como algo único y específico de su cultura y su país. Todos los países tienen el refrán de “quien bien te quiere te hará llorar” y están convencidos de que es algo propio de su cultura. Por ello es imprescindible que los participantes entiendan a lo largo del taller que el castigo físico y humillante es un fenómeno generalizado en las sociedades en donde se realizaron los talleres y que tiene más que ver con nuestra forma de concebir las relaciones personales y cómo manejamos la violencia y el poder dentro de las mismas que con su cultura, aunque su justificación y socialización haya adquirido, obviamente, las especificidades culturales pertinentes. La comprensión de este punto ha de ser uno de los objetivos básicos del trabajo sobre el concepto de violencia.

Pero no sólo éste es un fenómeno que atañe a todas las culturas y sociedades donde hemos trabajado, sino que atañe a la mayoría de los individuos. Todos los participantes en los talleres, incluida la ponente, han empleado, recibido o sido testigos de alguna forma de castigo físico y humillante. Es necesario que los participantes entiendan que han sido y pueden ser violentos con las personas que les rodean y que la violencia es mucho más que una bofetada, para que puedan reconocer cómo cualquier persona, incluso ellos mismos, puede ser violentos. De este modo serán capaces de comprender y no juzgar a quienes emplean y justifican el castigo físico y humillante, y empalmar con ellos para ayudarles a cambiar sus actitudes, proporcionándoles, entre otras cosas, alternativas de resolución de conflictos.

I.3. DESCRIPCIÓN NARRATIVA DE LAS ACTIVIDADES Y CONTENIDOS

I.3.1. INTRODUCCIÓN DE LOS PARTICIPANTES

La introducción de los participantes juega un papel esencial para situar el clima mental del grupo. La actividad fue la siguiente: los participantes deben establecer una agenda de encuentros, a las nueve y diez, nueve y veinte y nueve y media. Se les comunica que la moderadora² del taller será el reloj, decidirá el tiempo (a cada intervalo de diez minutos en realidad se le da cinco minutos de duración real). Lo primero que han de hacer es rellenar su agenda, encontrar tres personas que quieran encontrarse con ellos, uno a cada hora, en parejas. En caso de haber participantes de una misma organización o centro de trabajo, se les recomienda que se citen con participantes a los que no conocen.

Una vez que cada participante tiene sus tres citas concertadas, su agenda llena, se les van diciendo los temas. De este modo:

- A su primera cita tienen que explicarle cuál es el origen de su nombre y si saben por qué sus padres se lo pusieron.
 - Así, los participantes se sitúan en el registro de su familia de origen, y además piensan en algo que normalmente la mayoría no se han parado a pensar. En la puesta en común posterior se rescata el hecho de que el nombre, como muchas otras cosas, es un regalo, algo que nuestros padres han elegido para nosotros y han condicionado desde ahí y configurado en nuestra vida por nosotros. Normalmente los motivos más recurrentes son nombres de santos en Europa, Sudamérica y Centroamérica o de otros miembros de la familia y nombres de cosas físicas o características del niño en Asia. La moderadora recupera lo positivo de estas motivaciones y el significado que puedan conllevar.
- A la segunda cita, cuándo fue la última vez que se enfadaron, con quién y por qué.
 - El ejercicio resulta difícil para los participantes tanto por recordarse enojados, pero sobre todo por recordar cuándo fue la última vez. A algunos les resulta muy fácil, a otros no, a otros en cambio la tercera cita les resulta mucho más difícil. En la puesta en común se recupera el hecho de que la mayoría de ellos se han enfadado o con personas a las que quieren: padres, hijos, pareja...o con gente o situaciones en la que han proyectado otras situaciones personales que les han impedido manejar la frustración sin ser agresivos.
- A la tercera cita han de explicarles cuándo fue la última vez que alguien les dijo algo que les gustó, que les hizo sentir bien, qué les dijeron y cómo se sintieron.

² En el texto se hace referencia a la moderadora o facilitadora en femenino, puesto que todos los talleres fueron impartidos por la autora.

- Las historias suelen ser muy variadas y en la puesta en común se recupera el hecho de que son pequeños detalles, no grandes gestos, sino palabras, miradas, gestos pequeños pero llenos de significado y normalmente dados por personas queridas para ellos. Además este último ejercicio deja un clima favorable a la apertura emocional de los participantes cara al siguiente ejercicio. La moderadora retoma la comparación entre el segundo y tercer ejercicio y la rapidez con la que se recuperan esos recuerdos cargados afectivamente.

Una vez realizadas las tres citas, cada uno de ellos en vez de presentarse a sí mismo, ha de presentar al grupo a una de sus tres citas, la que prefiera, contando quién es, lo que le ha contado y por qué le ha gustado o resultado significativo. De este modo los participantes se presentan al grupo entre sí y respecto a los temas trabajados a nivel personal, no respecto a su labor como profesionales.

1.3.2. PRIMERA SESIÓN: CONCEPTO DE VIOLENCIA

Una vez finalizada la presentación, se les dice a los participantes que ahora ya conocen al menos un poco más de tres personas del grupo, y que vamos a empezar a trabajar los conceptos que nos han llevado al taller.

La pregunta para el grupo es ¿Recordáis cuando erais pequeños, cuando hacíais algo mal? ¿Cómo solían castigaros vuestros padres?

Las personas van a ir mencionando distintas formas de castigo, que la moderadora va a ir escribiendo en dos columnas, sin decir nada. En la columna de la izquierda, va a incluir todos los ejemplos correspondientes a formas de castigo, sean físicas o psicológicas, en las que se haya empleado la violencia. A veces, la mayoría de los ejemplos que suelen salir son de castigo físico, en ese caso, la moderadora proporciona algún ejemplo de su vida personal de castigo humillante, incluyéndolo en la columna de la izquierda. Por ejemplo, la facilitadora menciona como ejemplo el silencio, cuando un padre deja de hablar a su hijo por algo que ha hecho mal y come, convive con él o ella pero sin hablarles. Este ejemplo lleva a los participantes a recuperar experiencias de castigo humillante.

En la columna de la derecha, por el contrario, se van a incluir todas las formas de castigo no violentas.

En caso de dificultad al hacer el ejercicio para el grupo, se puede ampliar la pregunta a los profesores. Las dificultades que algunos adultos muestran para relatar las formas de castigo de sus padres, que suelen diluirse en el grupo, si no desaparecen de forma natural, lo harán al hablar de sus profesores a quienes los adultos se sienten más capacitados para juzgar con distancia.

Los criterios de diferenciación de ambas columnas son los siguientes:

Izquierda: castigos físicos y humillantes que incluyen alguna forma de violencia, que atacan la dignidad de la persona en vez de la conducta equivocada, producen un daño en su desarrollo y en su autoestima, les provocan sufrimiento, se ejercen desde el abuso de poder, son rápidas, fáciles y no reflexionadas.

Ejemplos posibles: pegar, insultar, gritar, el silencio, el chantaje, la amenaza, los tirones de pelo...

Derecha: formas de castigo que no incluyen ninguna forma de violencia, física o psicológica, que sancionan la conducta equivocada del niño o niña, haciéndole hacer una conducta reparadora que guarda relación y proporción con la conducta a corregir o privándoles de un reforzador que guarda igual relación y proporción con la conducta sancionada, pero que nunca humilla ni denigra a la persona. Sea cual sea el castigo, siempre cuestiona la acción del niño o niña, nunca la persona, es reflexionado, proporcional y guarda relación con la conducta a corregir. Requiere más tiempo para aplicarse y en la medida de lo posible se negocia con el niño o niña, y si no es posible, al menos se le razona y se informa al niño de las consecuencias. Son formas de castigo que se imponen desde la autoridad, no desde el poder o la fuerza.

Ejemplos posibles: dejar sin ver la tele o sin el ordenador, dejar sin salir con los amigos, mandar tarea extra...

Ambas columnas producen desagrado en el niño o niña porque a nadie le gusta ser castigado. Se recalca que existen otras medidas de disciplina diferentes a los castigos, como el refuerzo de conductas alternativas, que resultan más eficaces. Pero si aceptamos que el castigo a veces puede resultar inevitable como forma de corrección de la conducta del niño, debemos tener clara la diferencia entre las dos columnas, la primera columna daña el desarrollo del niño, la segunda no. La diferencia entre desagrado y daño la marcan las consecuencias en el desarrollo evolutivo de quien lo vive, no la intención educativa o no de quien lo impone.

También es crucial hacer ver a los participantes que hay medidas o castigos que depende del modo en que uno los impone se vuelven violentos o no. Hay ejemplos que van a citarse dentro de una columna y que en la discusión los participantes al describir el modo en que sucedía, se van a dar cuenta de que se empleaba violencia al imponerlos, por lo que el castigo cambia de columna en el ejercicio. Por ejemplo, cuando se maneja la técnica del tiempo fuera con un niño, no es lo mismo mandarle al “rincón de pensar” en una habitación abierta y con presencia del adulto a encerrarle a oscuras en una habitación, o llevarle al “cuarto de los ratones”.

Una vez establecidas las dos columnas con los ejemplos que el grupo ha dado, se les pregunta al grupo cuáles son las diferencias para ellos entre una y otra columna. Las respuestas más frecuentes suelen ser las siguientes:

1. La de la izquierda es física, la de la derecha psicológica.
 - a. En este punto, siempre se devuelven los ejemplos incluidos de castigo humillante que se han incluido. Normalmente los participantes tienden a hacer listados sobre todo de formas de castigo físico, pero es importante para el ejercicio dar el tiempo suficiente a los participantes para recuperar sus experiencias de castigo humillante y desde ahí garantizar la inclusión de ambos tipos de castigo físico y humillante en la columna de la izquierda.
2. La de la izquierda es más fuerte, la de la derecha más suave.
 - a. Hay que recalcar que no es una cuestión de intensidad, que hay formas de castigo de la columna de la izquierda que son muy poco fuertes físicamente, como el silencio o la humillación pero son muy graves a nivel psicológico.

3. La de la izquierda es violencia, la de la derecha no.
 - a. La pregunta ante esta afirmación es ¿por qué lo sabes, cuál es la diferencia? La respuesta suele ser porque produce daño, dolor, porque la columna de la izquierda produce dolor a quien la recibe. De ahí la moderadora hace ver que ambas columnas producen desagrado, pero que efectivamente la de la izquierda produce un daño, pero se pregunta de nuevo ¿por qué, qué es lo que ataca en la persona? El grupo llega a la respuesta de la dignidad de la persona. Los participantes dicen que daña la autoestima, los sentimientos de la persona, le hace sentir humillado, triste, enfadado, rabioso...la dignidad de la persona. La moderadora enlaza esa idea con el derecho del niño a que se respete su dignidad e integridad, a no ser agredido, hace ver que son formas de castigo que emplean violencia sobre el niño o niña.

4. La de la izquierda es más rápida, menos reflexionada, la segunda es más meditada.
 - a. Esta diferencia se utiliza para hacer ver que cualquier alternativa a la violencia ha de ser meditada, pensada y reflexionada. Puede haber formas de violencia pensadas, pero la mayoría de los castigos son irreflexivos y sobre todo las alternativas han de serlo fruto de la reflexión. La educación requiere tiempo, la violencia es siempre la salida fácil y rápida ante la falta de recursos personales.

5. La de la derecha es educativa, la de la izquierda no.
 - a. En este punto se contraponen educación y violencia y se hace ver a los participantes que cuando se está trabajando para erradicar el castigo físico y humillante de la educación de los niños y niñas, no estamos trabajando para hacer que los padres y madres dejen de educar a sus hijos, ni de establecer normas y límites que son necesarios para su desarrollo. Las normas y los límites no son sólo un derecho de los padres sino un derecho de los hijos que necesitan unos referentes y unos límites en su proceso de desarrollo evolutivo. Al contrario, se trabaja para hacerles entender que para educar a los niños, para imponerles normas y límites en ningún momento necesitan ser violentos con ellos, cruzar la línea. Normas sí, límites también, pero no de forma violenta.
 - b. La justificación del castigo físico y humillante además lanza a los niños y niñas mensajes educativos dañinos: no es necesario respetar al otro, ni cuidarlo, la legitimización de la violencia como un recurso educativo, como un medio válido de resolución de conflictos y como un instrumento legítimo de autoridad, y la unión del binomio amor-violencia sobre el que se vuelve más tarde.

En este punto se hace ver a los participantes que, aún siendo muchos de ellos profesionales del ámbito social o educativo, ninguno ha identificado el uso de

violencia como una diferencia. Las formas de castigo físico y humillante de la columna de la izquierda no han sido identificadas como formas de violencia. La línea gráfica que separa las dos columnas en el ejercicio refleja el punto en donde comienza la violencia, al cruzarla, tanto por la acción cometida, como por el modo en que se comete esa acción. Por ejemplo, un método de disciplina positiva como puede ser el tiempo fuera en un aula, si se emplea como mecanismo de amenaza y de humillación pública ante los compañeros pasa a ser una forma de castigo violenta aunque sea la misma acción.

Además, se reflexiona con los participantes sobre que la pregunta que se les hizo no fue si sus padres fueron violentos con ellos, o si los maltrataron, que la mayoría de ellos no consideran que sus padres los maltrataran, se les preguntó por formas de castigo, y ellos han incluido dentro de esa pregunta formas de violencia de las que ni siquiera eran conscientes. Una de las conclusiones básicas que debemos sacar de este ejercicio es que la violencia es algo mucho más global, y sutil que sus formas extremas en las que estamos acostumbrados a pensar cuando pensamos en violencia: la paliza física o el abuso sexual, por ejemplo. La moderadora reitera que el silencio o la mirada o la palabra pueden ser violencia, no sólo la física.

La violencia es un continuo de conductas que pueden ser físicas, psicológicas o sexuales, y que comienzan con cualquier conducta que produce un daño físico o psicológico en aquél que la recibe. La violencia puede comenzar con el silencio, con una mirada, con una palabra y continua aumentando su intensidad hasta llegar a las formas más extremas de violencia.

En este momento se introducen tres de los conceptos clave del taller:

Primero, **la diferencia entre castigo y disciplina**. La disciplina es toda una serie de medidas que los adultos emplean para corregir la conducta de los niños y niñas, imponiéndoles normas y límites y educándolos, pero que en ningún momento implican el uso de la violencia. Estas medidas pueden incluir en determinados momentos formas de castigo no violentas como las mencionadas en la columna de la derecha. El castigo físico y humillante que perseguimos erradicar son todas las formas de castigo que vulneran los derechos de los niños y niñas porque implican el uso de alguna forma de violencia contra ellos, con el daño subsiguiente en su desarrollo.

CASTIGO FÍSICO Y HUMILLANTE	DISCIPLINA POSITIVA
Es una forma de violencia física y/o psicológica	Nunca incluye ninguna forma de violencia ni física ni psicológica.
Cuestiona la dignidad de la persona, no su conducta.	Cuestiona la conducta, nunca la dignidad de la persona.
No ofrece el aprendizaje de una conducta alternativa	Ofrece siempre el aprendizaje de una conducta alternativa.
No es proporcional ni relacionado con la conducta equivocada que se pretende corregir, y produce miedo y sumisión, no aprendizaje.	Siempre es una sanción proporcional y relacionada con la conducta a corregir, produciendo un aprendizaje en el niño.
Está basado en un abuso de poder.	Se impone desde la autoridad.
Es más rápido y más fácil, no requiere tiempo para planificarlo.	Requiere tiempo para planificarlo e imponerlo.
Nunca contempla la participación infantil en la sanción y los padres no se comunican con el niño o niña.	El niño o niña participan tanto como es posible, y los padres se comunican con los niños y niñas dando a conocer la norma previamente, explicándoles por qué la acción está mal y cuáles son las consecuencias y por qué no deberían repetirlo.
Enseña al niño que las personas que han de quererle y protegerle le hieren (unión entre el amor y la violencia) y que las personas que tienen autoridad pueden abusar de ella (unión entre la autoridad y la violencia).	Puede incluir alguna forma de castigo no violenta.

Segunda, **el continuo entre castigo y maltrato como formas de violencia**. La violencia es un continuo de conductas que comienza en el castigo y acaba en el maltrato. El castigo y el maltrato se diferencian por la intensidad de la conducta, la intención de quien la infringe y la conciencia de quien la recibe. La legislación en muchos casos establece el criterio de intensidad, estableciendo que cualquier conducta que provoca lesiones en el niño es considerada maltrato, pero en muchos países se sigue amparando legalmente el “castigo razonable” incluyendo formas violentas de castigo que no dejen lesiones. Este es un error básico: castigo físico y humillante y maltrato ambos son violencia, ambos son una vulneración de los derechos de los niños y niñas y ambos han de ser erradicados.

Al mismo tiempo cara a la intervención en este problema, es importante entender las dos diferencias siguientes: la intención y la conciencia. En la mayoría de los casos, quien emplea el castigo lo hace porque cree que está educando, imponiendo disciplina y por el bien de sus hijos. La mayoría de los participantes no creen que sus padres los maltrataran, creen que sus padres y madres los educaron de la mejor manera que supieron y que querían lo mejor para ellos, sólo que no supieron hacer otra cosa y además era algo normal y aceptado. Reconocer estas formas de castigo como violencia es un paso importante para los participantes y no es fácil, reconocer que nuestros padres y madres han podido ser violentos con nosotros no es algo fácil para nadie. Y en la mayoría de los casos, los niños y niñas que reciben el castigo, como buena prueba de ello es este ejercicio con los participantes, no son conscientes de estar recibiendo violencia ni se rebelan contra ella, la asumen como algo normal, incluso lógico, cuando han hecho algo mal, o algo que no era lo que sus padres querían que hicieran. Se establece esa relación entre violencia y amor que aparece como natural en todas las sociedades en las que se ha trabajado, y sobre la que se vuelve posteriormente en el taller.

Estas dos diferencias, la intención y la conciencia, no son algo que se da siempre, pero sí es importante tenerlas en cuenta a la hora de trabajar en castigo físico y humillante. Ésta es una realidad que afecta a todo el mundo y que está integrada psicológicamente por cada persona como algo normal y lógico, y por ello lo emplea en su vida diaria sin cuestionarse por ello. Esto es algo que no suele ocurrir con el maltrato.

Al final del ejercicio, se resume a los participantes el concepto de violencia. **La violencia**, después del ejercicio desarrollado, **se define como cualquier acto que produce un daño en el desarrollo del niño, fruto de un abuso de poder y que puede ser físico, psicológico o sexual.**

1. Daño en el desarrollo de la persona
2. Fruto de un abuso de poder
3. Que puede tomar distintos modos: física, psicológica, sexual

Los dos conceptos clave cuando se trabaja en violencia son “daño en el desarrollo” y “poder”. Hacen falta ambos para definir algo como violencia (véase más adelante el concepto de poder). Es fundamental explicar a los participantes que analizar el fenómeno de la violencia en el orden adecuado es tan importante como hacerlo con los elementos de análisis adecuados. El punto clave de la violencia es reconocerla como una vulneración del derecho de la persona a un desarrollo pleno, porque le produce un daño en este desarrollo, del tipo que sea, y el segundo factor clave es reconocer que para ejercer violencia, se hace desde el poder que tiene quien agrede sobre quien es agredido y por último darnos cuenta de que esa violencia puede tomar formas múltiples, básicamente física, psicológica o sexual con los componentes diferenciales cara a la intervención. La violencia puede ser por abuso o por negligencia, activa o pasiva, pero siempre va a tomar una de esas tres formas: física, psicológica o sexual.

Pero uno de los errores básicos al desarrollar los marcos legislativos y programáticos de actuación en temas de violencia es comenzar la evaluación de cada caso en el sentido contrario, se comienza por las veces que se agredió, las heridas que se produjeron, la intensidad, qué le hicieron a la persona, de ahí se pasa a quién lo hizo y sólo al final se evalúa el daño. De este modo muchas formas de violencia que nunca dejan señales visibles o que las personas que lo recibieron

no fueron incluso ni conscientes de estar recibéndolas pasan desapercibidas en el análisis.

Se les da a los participantes el ejemplo de la diferencia entre abuso sexual y agresión sexual en la legislación española. Según ésta, la agresión sexual (cualquier forma de abuso sexual en el que además se usa la fuerza) está más penada que las formas de abuso en las que no se utilizó la fuerza física y no hubo desde ahí lesiones físicas. Conociendo la dinámica del abuso sexual infantil sabemos que en la mayoría de los casos no se emplea fuerza física y que uno de los elementos que más complica la recuperación psicológica de los niños, niñas y adolescentes porque agudiza el daño en su desarrollo es precisamente que el abuso se comete envuelto en la forma de una relación “especial”, “afectiva”, “tierna” y “única”. De este modo la gravedad de la violencia puede pasar desapercibida en el análisis.

Tercero, **la diferencia entre autoridad y poder**. En el ejercicio de los dos listados, la columna de la izquierda se ha impuesto desde un abuso de poder, la de la derecha desde un rol de autoridad. Esta diferencia conceptual puede ser difícil de ver para los participantes y de hecho se recupera con el siguiente ejercicio sobre el **concepto de poder** para enlazar con la segunda sesión.

El trabajo sobre el concepto del poder sirve como hilo conductor de los contenidos de la primera sesión a la segunda, sobre todo porque la diferencia entre los conceptos de autoridad y poder suele suscitar muchas preguntas, y este ejercicio es el modo de entrar más en detalle a desarrollar la diferencia conceptual. Incluir este ejercicio en la primera o en la segunda sesión va a depender de la marcha del grupo hasta entonces.

El ejercicio consiste en preguntar a los participantes una vez establecida la diferencia entre poder y autoridad, quiénes creen que tienen poder sobre ellos en su vida:

Los participantes suelen mencionar gente muy dispar: desde el gobierno, pasando por la policía, hasta los padres, las parejas o los que son más fuertes. Con la lista que los participantes proporcionan, la ponente hace tres círculos.

- **Fuerza:** El primero engloba todas las personas que tienen poder sobre ellos porque son más fuertes, haciéndoles ver que no sólo se trata de fuerza física, sino por ejemplo aquellos que se sitúan en una situación de superioridad social porque tienen más dinero, o más formación o información. Son todos elementos que en un determinado momento puede hacer que otra persona tenga poder sobre ellos, porque sea más fuerte físicamente o porque exista una desigualdad social que cree esa relación de poder.
- **Amor:** Un segundo círculo une a todas las personas con las que tienen un vínculo afectivo con los participantes: padres, parejas, hijos, amigos....
- **Autoridad:** Un tercer círculo une a todas las personas que tienen autoridad sobre ellos: la policía, el gobierno, los profesores...

De este modo, se demuestran las cuatro formas en las que se puede llegar a tener poder sobre otra persona: la autoridad, el amor, la fuerza (incluida la desigualdad). De estas formas, dos de ellas, la fuerza física y el amor, se adquieren de forma natural en las relaciones, las otras dos se crean socialmente, bien cuando se otorga autoridad a alguien, bien cuando existe una diferencia social que genera ese poder. Y se hace a los participantes caer en la cuenta de que los padres y madres

reúnen en ellos las cuatro condiciones: tienen autoridad sobre los niños y niñas, los niños y niñas los aman y dependen de ellos, y desde luego, son más fuertes que ellos en todos los sentidos del término.

El concepto de “poder” es el punto esencial, junto con el de “daño” de la violencia. Las relaciones de poder son las que están detrás de la violencia. El criterio para saber si estamos ante violencia es doble: que se dañe el desarrollo de la víctima, y que el que la ejerce lo hace gracias a un poder que tiene sobre la víctima.

Es importante que los participantes vean claro que dentro de toda relación humana se mueven componentes de poder (amor y fuerza) y que ese poder además se puede adquirir socialmente (autoridad o diferencia) pero se puede usar de dos maneras:

- De forma positiva, posibilitando el crecimiento individual a través de las relaciones, para lograr un beneficio para el que lo vive, o un beneficio grupal o una labor de protección. En ese caso es un poder legitimado socialmente y aceptado por quien lo vive. La fuerza física se emplea para garantizar la protección, el amor para el crecimiento, la autoridad para la educación y la regulación del bien grupal, y la diferencia para el enriquecimiento y la apertura mental de los individuos.
- De manera negativa genera violencia, produciendo un daño en quien lo recibe, la fuerza física genera lesiones físicas, el amor, dependencia y manipulación, la autoridad se vuelve autoritarismo y la diferencia crea desigualdad. Todas ellas son formas de violencia y dañan el desarrollo de quien lo vive.

El problema esencial del castigo físico y humillante es que ha unido los fenómenos de autoridad y violencia, produciendo una legitimización social de la violencia como una pauta adecuada de autoridad. Además esta legitimización provoca el efecto perverso de la inconsciencia sobre el castigo físico y humillante como forma de violencia. Es el caso de la mayoría de los padres y madres que emplean el castigo físico y humillante, cuando lo hacen, no quieren ni creen causar ese daño y tampoco en muchas ocasiones son conscientes de tener el poder para hacer daño a sus hijos.

El derecho del niño a no sufrir ningún tipo de violencia recogido en el artículo 19 de la Convención de los Derechos del Niño es un intento de proteger a cualquier niño o niña de este uso destructivo para ellos del poder que otras personas tienen sobre ellos. Este derecho ha de plasmarse en las legislaciones nacionales incluyendo cualquier forma de violencia, incluido el castigo físico y humillante, que de ese modo perdería su legitimidad social en contextos de autoridad.

A veces puede ocurrir que se intente ejercer violencia desde ese poder y no se logre, bien porque sea un acto violento frustrado, en el que la acción concreta salga mal, y no produzca el daño deseado por accidente, o bien porque la persona que intenta dañar o abusar del poder, no tenga el poder sobre la otra persona como para hacerlo. Para poder ser violento, tenemos que tener el poder (natural en la relación) y/o la oportunidad (creada socialmente) para hacerlo sobre la otra persona.

Por supuesto, hay factores que pueden hacer que los efectos de la violencia se agudicen o se reduzcan. La atribución causal de la violencia modera los efectos

sobre la víctima porque una atribución externa del acto violento por parte de la víctima puede disminuir el daño, pero no lo elimina y además en muchos casos puede producir los efectos perversos de la justificación del daño. Por ejemplo, cuando un niño dice “papá me pega sólo cuando está borracho”, esa atribución externa permite al niño o niña salvar parte de su relación con su padre en positivo y desde ahí, los efectos, aunque sean indudables, a veces son Niños, niñas y adolescentes que la misma violencia en niños y niñas que no tienen siquiera esa oportunidad de justificarla.

Pero estos factores medidores se dan también en el otro sentido, hay características de la víctima que pueden incrementar o disminuir el poder de quien ejerce la violencia, porque la situación social a la que les aboca esas características pone a la víctima en una especial situación de vulnerabilidad y debilidad. En ese caso la diferencia que es algo positivo, puede convertirse fácilmente en situaciones de desigualdad social, falta de oportunidades y vulnerabilidad. Es el caso de los niños y niñas con discapacidad y otras poblaciones de riesgo, que de partida, en vez de contemplarse como diferencia enriquecedora, están en una situación de desigualdad social que crea contextos de poder y les sitúa en una situación de vulnerabilidad cara a la violencia.

Diferenciar específicamente autoridad, poder y violencia es importante cara a la crianza y educación de los niños y niñas.

- La autoridad es la capacidad para guiar la conducta de otra persona bien por una responsabilidad de protección y cuidado de la persona o por un bien grupal. La autoridad es el uso del poder en positivo, legitimado y acordado socialmente, aceptado por quien la recibe y puede variar según las sociedades, culturas y personas.
- La violencia es el uso del poder usado en negativo, impuesto sin aceptación de la persona, que se vuelve víctima de algo no deseado, no siempre legitimado socialmente, generando un daño en él o ella.
- El poder es una dimensión universal de las relaciones humanas definida como la capacidad para afectar el desarrollo propio o de otra persona, que está detrás de ambas cosas, autoridad y violencia. El hecho de que los participantes hagan conscientes las dinámicas de poder subyacentes a las relaciones les ayuda a reconocer sus propias conductas violentas, a reconocer cuando se cruza el límite de la violencia.

Es la diferencia entre decirle a un hijo “haces esto porque sí, porque soy tu padre y punto” y darle un argumento. Dar un argumento no significa que el otro lo acepte, pero tiene que existir porque permite a la persona entender el razonamiento de la conducta. La autoridad es necesaria para la educación de los niños y niñas, para evitar que crucen un semáforo en rojo, o que se suban a un árbol del que pueden caerse. La responsabilidad de educación y protección, así como la necesidad biológica de cuidados y crianza, hace que socialmente se les haya otorgado a los padres la autoridad sobre sus hijos, pero esa autoridad implica en sí misma un poder del que pueden abusar cuando lo ejercita la autoridad de forma violenta.

Otro ejemplo que se les proporciona a los participantes es la policía. Socialmente, se ha otorgado una autoridad a la policía para que proteja y conserve el orden social, pero esta policía pasa de ejercer la autoridad a ser violenta cuando abusa

del poder que las armas, que como parte de esa autoridad se le concedieron, les dan sobre los ciudadanos, pegándoles al detenerles o agrediéndolos de cualquier modo.

En este punto es importante recalcar y volver a la relación poder- violencia. Cualquier persona que tiene poder sobre nosotros puede abusar de ese poder y ser violenta con nosotros pero también cualquier persona sobre la que nosotros tenemos poder podemos ser violentos con ellos.

Se le pregunta a los participantes sobre cuántas de las personas mencionadas creen tener ellos poder a su vez. Desde ahí, aunque no lo tendrán siempre sobre las personas que son más fuertes que ellos, o sobre los que tienen autoridad, sí lo tienen sobre los que los aman, porque ellos les aman y eso les da poder a los participantes en su vida. La facilitadora enfatiza **la relación amor-poder-violencia**, uno de los conceptos clave del taller. El amor nos da poder sobre el otro y ese poder, cuando abusamos de él, nos lleva a ser violentos.

Es importante que los participantes entiendan que todos ellos tienen poder en su vida, en mayor o menor medida, y pueden abusar de él llegando a ser violentos. Se les dan varios ejemplos de la vida diaria, como la última vez que pelearon con sus parejas y les dijeron aquello que sabían más les iba a doler, porque los conocían perfectamente y emplearon ese conocimiento para herirlos, o la última vez que chantajearon afectivamente a alguien para obtener un beneficio.

La idea es que se den cuenta de que no son mejores ni diferentes de la gente con la que van a trabajar, que en su vida diaria van a afrontar situaciones violentas y van a actuar violentamente en algunas ocasiones, lo importante es saber reconocerlo como tal para poder prevenirlo y llegado el caso, asumir las consecuencias y disculparse por ello. El límite de la violencia es difícil de distinguir a veces cuando nos movemos en un mundo en el que muchas formas de violencia están ya aceptadas y legitimadas. Lo importante es aprender a aceptarse como persona que puede recibir violencia y ser violenta primero para entender después a los padres, madres, niños y niñas con los que se va a trabajar si se quiere erradicar el castigo físico y humillante como patrones violentos de crianza intrafamiliar.

1.3.3. SEGUNDA SESIÓN: RELACIÓN ENTRE AMOR Y VIOLENCIA

Los vínculos afectivos

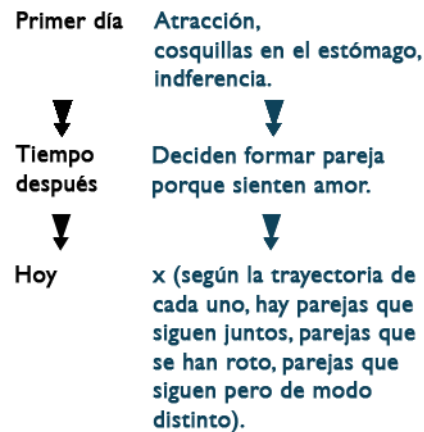
La construcción de los vínculos afectivos

Una vez desarrollados los conceptos de la violencia y el poder, y de establecer el vínculo entre el amor, el poder y la violencia, conviene detenerse en las relaciones afectivas que establecemos con aquellos que queremos, sobre todo con nuestros hijos e hijas.

El ejercicio consiste en lo siguiente. Se pide el nombre de cuatro animales y una vez obtenidos, se pide al resto de los participantes que se incorporen a la manada respectiva, formando cuatro grupos y nombrando portavoz del grupo a aquellas personas que han propuesto los nombres de animal.

Cuando ya se tienen los grupos establecidos, se les pregunta a los participantes si recuerdan el primer día que conocieron a su pareja (véase la nota al respecto en

los cambios en la metodología). Ante las risas que suele producir la pregunta, se les pregunta qué sintieron. Las respuestas suelen ser: atracción, cosquilleo en el estómago, nada, indiferencia...muy variadas, la moderadora las resume en atracción. A continuación se les pregunta por lo que sienten hoy. Las respuestas igualmente son muy variadas, por lo que se les proporciona el esquema siguiente:



El ejercicio consiste en pedirles que analicen el paso del punto uno, la atracción, al dos, el amor. Se deja claro que no se va a entrar en la segunda parte del ejercicio, que se deja para el análisis personal de cada participante. Se les pide a los participantes que analicen y hagan un listado en grupo sobre las cosas, acciones que hicieron sus parejas por ellos para conseguir enamorarlas, se les pide que intenten ser concretos, de modo que no sirven formulaciones tipo “eran buenos conmigo” sino las cosas que hacían, los detalles que tenían, cómo consiguieron que se enamoraran de ellos.

El proceso en el caso de la amistad es similar. A la pregunta de qué sintieron el primer día se suele contestar interés o indiferencia, luego pasado un tiempo llegaron a tener una relación de afecto que ha podido o no continuar hasta hoy. Se les pide que analicen las cosas y acciones que esas personas hicieron para que los llegaran a considerar sus mejores amigos.

El listado que se produce del ejercicio se analiza con detalle en la comparación transcultural de los resultados, pero en todas las regiones del mundo ha sido prácticamente idéntico y se estructura en torno a lo siguiente:

1. Demostraciones afectivas: decir “te quiero”, no darlo por hecho, piropos, halagos.
2. Detalles: regalos, llamadas, mensajes.
3. Hacer sentir a la persona especial, única, elegida.
4. Aceptación incondicional: aceptarles tal como son, tolerar las diferencias.
5. Permanencia: mantener el contacto, cuidar la relación.
6. Compromiso, protección y cuidado del otro: apoyo en las dificultades, defensa ante los demás, proyecto común, dar seguridad sobre la relación.
7. Comunicación y tiempo compartido: escuchar, comprender, hablar ante los problemas, tiempo para conocerse, convivencia, crítica objetiva, abrirse sobre sí mismos, actividades y diversión compartidas: salir al cine, pasear...
8. Peleas y reconciliaciones.

Una vez que cada grupo ha expuesto su listado, se recogen las pautas comunes a todos los listados, las acciones más repetidas y la moderadora dice a los participantes: “Pues este proceso que habéis descrito es la construcción de un vínculo afectivo y esto y nada más necesito que los padres y madres hagan con los hijos e hijas”. La idea es hacer ver a los participantes que construir un vínculo afectivo con un niño no es algo raro, o diferente, no hay que hacer nada que ellos ya no hagan de modo natural en otras parcelas de su vida y que por tanto ya sepan hacer. Muchos padres y madres con los que trabajamos se sienten desesperados porque no saben cómo actuar con sus hijos, y este ejercicio les ayuda a ver que sólo tienen que intentar hacerles sentir como estas personas les hicieron sentir a ellos: especiales, diferentes, elegidos, únicos. Hace falta mostrar interés a sus hijos, compartir tiempo con ellos para conocerlos, comprometerse con ellos, estar a su lado en las dificultades, escucharlos, aceptarlos como son más allá de sus expectativas sobre ellos, ser honestos pero no atacarlos, y compartir actividades y diversión con ellos, no sólo la rutina.

Se hace la reflexión del segundo tiempo en el proceso, de cómo a veces uno deja de hacer todo eso con su pareja y las parejas se rompen o ya no son lo mismo, o surgen dificultades por la falta de cuidado, por dar por hecha la pareja y el cariño, pues lo mismo pasa con los hijos.

En este punto se puntualiza que la única diferencia entre la relación de pareja y la relación padre-hijo es el sexo. En la mayoría de los talleres las personas no mencionan el sexo como parte de la construcción del vínculo con la pareja, pero la moderadora lo recupera, para luego especificar que la única diferencia es que con la pareja se establece intimidad sexual y con los niños sólo afectiva, enseñando la diferencia entre intimidad, sexualidad y genitalidad a los niños y niñas. Las muestras de afecto y de contacto físico son imprescindibles para la creación de un vínculo afectivo seguro con cada persona, pero en los distintos niveles en función de la relación de la que se hable. Se llegará hasta un nivel u otro, con un hijo se tiene un vínculo afectivo, se le besa y abraza y se comparte intimidad con ellos, pero no la sexualidad ni la genitalidad que son ámbitos que han de mostrarse con el ejemplo como propios sólo de la pareja.

Diferencia entre vínculo e interacción

Como complemento a este ejercicio y antes de entrar a los contenidos teóricos de la sesión, se les pregunta a los participantes: “Una vez descrito este proceso y vuestra relación con vuestra pareja, qué diferencia hay para vosotros entre la relación que establecéis con vuestra pareja y la que establecéis con un taxista, o con el panadero?”

Aunque la pregunta genera risas compartidas, la moderadora insiste para que los participantes hagan el esfuerzo de describir la diferencia. El listado resultante es el siguiente:

- Pareja: es una relación única, no intercambiable, permanente, en la que hay un tiempo e intimidad compartidos, con implicación afectiva, con compromiso conjunto y sin interés o intercambio.
- Taxista o panadero: es una relación intercambiable, temporal, sin implicación afectiva ni intimidad compartidas, una interacción establecida por un interés y un intercambio mutuo.

Entonces la moderadora explica que ésa es la diferencia entre un vínculo afectivo y la interacción. El primero, el vínculo, se establece generalmente con pocas personas e implica un proceso, un tiempo y una inversión de esfuerzo y recursos que hace la relación única y una construcción en la que las dos personas han invertido parte de sí mismos y se han implicado emocionalmente. La segunda, la interacción, se establece continuamente a lo largo del día con diferentes personas que no tienen significado especial para nosotros, simplemente interactuamos con ellos.

La moderadora les devuelve ejemplos de interacción con los que pasan mucho tiempo, como sus compañeros de trabajo, pero que pueden no tener significado para ellos, o el recuerdo de nuestros profesores, algunos de los cuales recordamos las materias que nos enseñaron, su forma de trabajar y su nombre, otros no hemos vuelto a pensar nunca en ellos, es la diferencia de un profesor con el que establecimos un vínculo afectivo y uno con el que simplemente interactuamos.

En este punto, la moderadora hace ver a los participantes la posibilidad de que muchos padres y madres interactúan con sus hijos sin vincularse a ellos. Los alimentan, los visten, “llevan el dinero a casa” como dicen muchos padres pero no los conocen, no comparten tiempo con ellos, no se comprometen ni comparten intimidad afectiva. Para los hijos entonces, cualquiera podría establecer las funciones de cuidado material, cubriendo la necesidad física, pero no cualquier persona puede llegar a ser padre o madre psicológicamente de un niño cubriendo su necesidad de vinculación afectiva.

Una vez que los participantes han comprendido el proceso de construcción de un vínculo afectivo y la diferencia entre interacción y vínculo, se desarrollan los siguientes conceptos teóricos de la sesión:

- El papel del vínculo afectivo en el desarrollo afectivo. La sonrisa incompleta y el fenómeno de referenciación afectiva como ejemplos.
- El papel del desarrollo afectivo en el desarrollo evolutivo, la pirámide del desarrollo.
- La violencia dentro del desarrollo afectivo. La peculiaridad del castigo físico y humillante como formas de violencia que provienen de nuestros vínculos afectivos.
- La construcción narrativa del psiquismo.
- La resiliencia.

Para introducir el desarrollo afectivo y los conceptos teóricos referentes a él, la facilitadora explica a los participantes dos fenómenos psicológicos estudiados en los bebés: la sonrisa incompleta y el fenómeno de referenciación afectiva.

Sonrisa incompleta

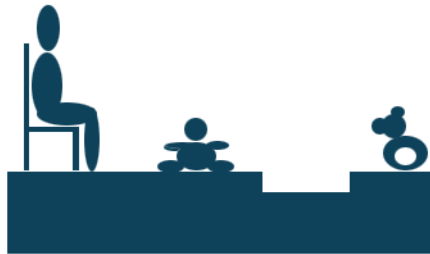
Para explicar el primero, se pregunta a los participantes por primera vez a lo largo de todo el taller quiénes de ellos son padres y madres. A los que contestan afirmativamente se les pregunta a su vez si recuerdan cuando sus hijos eran bebés, cuántos de ellos creían que sus hijos les sonreían. Todos levantan la mano. Entonces, la facilitadora explica que existe un fenómeno en el bebé llamado la sonrisa incompleta de los tres meses, por el que los niños no sonríen a sus padres, están ejercitando los músculos de su cara y podrían hacerlo ante cualquier estímulo. Pero precisamente porque los padres y madres creen que les sonríen y

reaccionan ante esto viva y emocionadamente, enfatizando los gestos de su rostro, el bebé ve reforzada su conducta y tiende a sonreír de nuevo y a establecer la asociación mental cargando de intención una serie de actos casuales, que le lleva a construir la sonrisa social.

Los bebés aprenden a sonreír porque hay otro que cree que le están sonriendo, el psiquismo del bebé se crea desde el psiquismo del adulto. En ese punto, la moderadora hace a los participantes pensar en los niños y niñas con los que muchos de ellos trabajan en centros de acogida, qué pocos sonríen y cómo la sonrisa es lo primero que suele aparecer en la cara del niño o niña cuando la intervención con ellos es exitosa.

Fenómeno de referenciación afectiva

Por otro lado, se explica el ejemplo del llamado fenómeno de referenciación afectiva.



El proceso es el siguiente: La madre se sienta en la silla, el bebé de un año tiene su juguete alejado y separado de él por un desnivel en el suelo. La profundidad parece ser uno de los pocos miedos innatos en los bebés, por lo que el bebé se vuelve a la madre. A ella la única indicación que se le ha dado es que no se levante y le coja el juguete. El bebé mira a su madre.

Si la madre reacciona diciendo “ánimo, adelante” el bebé baja el desnivel y llega al juguete. Si por el contrario la madre reacciona diciendo “ten cuidado, no te vayas a caer” acompañado del gesto facial, el bebé se queda quieto y llora. Entonces se pregunta a los participantes quién ha dado en esta historia significado al desnivel, todos suelen contestar que la madre. Entonces la facilitadora explica que si en vez de tener la situación con la madre, se sitúa a un adulto extraño para el niño, el bebé llora desde el comienzo, porque el gesto de su cara o sus palabras no tienen significado para él. No es la madre, sino el vínculo que existe entre ambos el que carga de significado las palabras y el gesto de la madre y desde ahí conduce la conducta del niño.

Función espejular de los vínculos afectivos

Estos ejemplos sirven para explicar a los participantes que los vínculos afectivos son como espejos para el niño. Toda la información que recibe sobre sí mismos en los primeros años es la que estos espejos les ofrecen. Si la información es “eres un tipo estupendo, eres un desastre en algunas cosas pero aprenderás y yo te quiero” la imagen que construirá de sí mismo es una, si la información es “me tienes harto, no te soporto” la imagen será otra y no estamos hablando de pautas de violencia física siquiera. Pero la información, para que llegue al bebé, ha de

provenir de personas significativas para él o ella, personas con las que ha establecido un vínculo afectivo.

Pirámide del desarrollo

Por todo ello, los vínculos afectivos juegan un papel esencial en la construcción de la identidad de la persona y en su desarrollo afectivo. A su vez éste, al ser el modelo que configura sus relaciones y el filtro por el que recibe toda la información básica para su desarrollo cognitivo es la base de todo su desarrollo. Desde el desarrollo afectivo se construye el cognitivo y desde éste el social.

Un ejemplo de este proceso es el ejemplo dado de la sonrisa incompleta. Primero existe una figura vincular que ejerce la función especular con el bebé, posibilitándole el aprender a sonreír, la sonrisa es una capacidad cognitiva que a su vez posibilita y promueve el establecimiento de otras relaciones sociales incorporándose a las habilidades de relación. De este modo se configura la pirámide del desarrollo evolutivo, primero el desarrollo afectivo del niño permite crear modelos de referencia a través de los cuales se incorpora la información necesaria para el desarrollo cognitivo del niño y a través de ambos se posibilita el desarrollo social.



Una vez que los participantes comprenden el proceso del desarrollo evolutivo de la persona, se les pregunta por el papel de la violencia en este desarrollo, cuáles pueden ser sus consecuencias sobre el niño. La violencia cometida por parte de nuestros vínculos afectivos entra directamente a dañar nuestro desarrollo afectivo, y desde ahí, afecta el resto de nuestro desarrollo. Las consecuencias varían en función de cada persona pero pueden afectar todas las áreas de su desarrollo.

Desde esta perspectiva, no se enumeran las consecuencias del castigo físico y humillante en el niño a los participantes en el taller, puesto que tienen la información en los materiales que se les distribuyen, sino que se analiza más con ellos la comprensión general del desarrollo evolutivo y el porqué de dichas consecuencias.

La violencia en la base de la pirámide

Uno de los aspectos clave a retomar con los participantes es el hecho de que el castigo físico y humillante es una forma de violencia empleada por las personas que han establecido vínculos afectivos con el niño o niña, de forma que son formas de violencia que entran directamente a la base de la pirámide, mientras que la violencia que pueden presenciar o recibir de otras personas o factores de su entorno puede entrar sólo al nivel del desarrollo social, como un modelo de referencia más, pero si los vínculos afectivos han proporcionado un modelo de

relación afectiva estable y segura, las consecuencias de la vivencia de violencia por parte de un tercero van a ser mucho menores, puesto que los niños y niñas van a tener recursos para integrarla, defenderse de ella y que no afecte a su desarrollo evolutivo.

Si por el contrario, como pasa en el castigo físico y humillante, la violencia proviene de estos modelos afectivos, esta violencia pasa a ser uno de los elementos constitutivos de este modelo de relación, de modo que pasa a ser normal ser agredido por las personas queridas planteando esa relación amor-violencia presente en todas las culturas en forma de refranes como “quien bien te quiere, te hará llorar”.

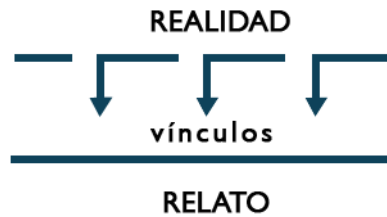
Los niños y niñas aprenden que las personas que supuestamente han de protegerles, cuidarles y acompañarles les agreden, por lo que **internalizan el binomio amor - violencia como algo natural. Ésta es una de las consecuencias más graves del castigo físico y humillante porque la violencia se integra como una actuación válida ante determinadas situaciones, justificable y generalizable a otros contextos. La relación de poder que subyace a la violencia queda de este modo legitimada por las primeras figuras de cuidado y protección.**

Construcción narrativa del psiquismo

En cuanto al desarrollo evolutivo, la segunda idea clave a transmitir a los participantes además de la pirámide del desarrollo, es la de la construcción narrativa del psiquismo. La moderadora explica que el psiquismo se construye en forma de relato, un relato que subyace y cambia la interpretación psicológica de la realidad física que vive la persona. De este modo, dos niños que viven una misma realidad, dos hermanos criados en una misma familia construyen dos psiquismos completamente diferentes en función de los elementos que incorporan a su relato de la realidad física que ambos comparten. Este elemento es la base de la capacidad de resiliencia del ser humano.

Para explicar la diferencia entre realidad y relato se emplean ejemplos ya mencionados como los profesores que recordamos y los que hemos olvidado, o cómo una persona que se muere puede seguir presente en nuestro psiquismo y configurando nuestra vida, o una pareja de la que nos divorciamos o separamos, y a pesar de ello sigue siendo parte de nuestra vida psicológica porque la vivencia de pareja nos ha hecho ser quienes somos y aunque alguien desaparezca de nuestra realidad física puede permanecer en el relato psicológico, o cómo, al contrario, personas como el ejemplo ya dicho de los compañeros de trabajo pueden compartir muchas horas en nuestra realidad física y no significar nada en el nivel psicológico. Después de mencionar los ejemplos para que entiendan la diferencia que hay entre realidad y relato, se les pregunta a los participantes cómo creen que se pasa de la realidad física de una persona a su relato.

La respuesta es a través del vínculo afectivo. Todos los elementos que pasan a configurar el relato psicológico de una persona lo hacen de modo afectivo, con carga positiva o negativa, pero con valencia afectiva. Una persona puede pasar a nuestro relato para configurar un modelo de relación o experiencia negativos, pero pasa al relato, o puede proporcionarnos un modelo positivo y protector.



Se recuerda a los participantes a modo de conclusión varios elementos importantes:

- La incorporación de modelos de referencia positivos y negativos al relato sobre el que construimos el psiquismo es a través de los vínculos afectivos que establecemos.
- Una vez que una persona o experiencia entra a formar parte de ese relato no se va de él, puede cambiar de significado porque se reelabora o porque experiencias posteriores cambian su significado, pero sigue siendo un factor a tener en cuenta en la construcción del psiquismo.
- Establecer un vínculo afectivo con una persona es un privilegio porque configuramos su universo, lo dotamos de significado, pero también es una responsabilidad por la huella que dejamos.
- La capacidad de incorporar elementos al relato permanece toda la vida, y desde ahí la capacidad del ser humano para cambiar y reelaborar su relato es permanente. Ésta es una de las bases de la capacidad de resiliencia del individuo: introducir nuevos modelos de referencia y desde éstos modificar el relato que constituye el psiquismo.

Conclusiones

En este punto se llega al final de la segunda sesión. Es importante recordar que siempre, sin excepción, cuando se llega a este punto del taller, el grupo suele estar muy removido a nivel personal, los participantes están silenciosos y pensando en sus propias experiencias vitales, por lo que es necesario hacer un descanso. Normalmente, si la temporalización del taller ha sido la correcta, coincidirá con el descanso de la comida, o con el final del día. Respetar este descanso es fundamental para el bienestar de los participantes, permitirles un tiempo de elaboración y para el desarrollo del resto del taller, puesto que los contenidos de la tercera sesión y de la cuarta sesión son completamente diferentes.

Las nociones clave que se habrán trabajado hasta entonces serán:

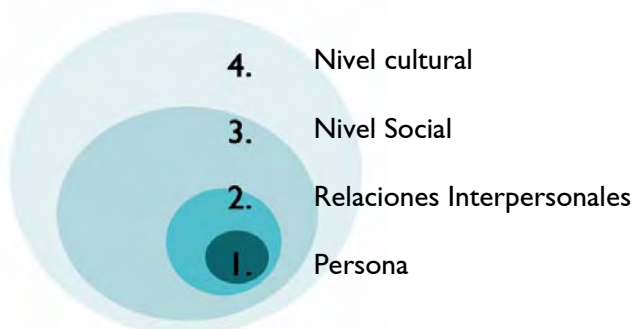
1. El concepto de violencia: dónde comienza, sus límites, su significado, qué significa ser violento, cómo todos podemos ser violentos, las diferentes formas de violencia (del castigo al maltrato).
2. La diferencia entre disciplina y violencia.
3. La relación entre el poder y la violencia.
4. El amor, la autoridad, la diferencia y la fuerza como formas de poder.
5. El reconocimiento de los propios comportamientos violentos.
6. La relación entre el amor y la violencia.
7. La construcción de un vínculo afectivo.
8. La diferencia entre interactuar y vincularse.
9. La función especular de los vínculos afectivos.
10. La pirámide del desarrollo evolutivo y el papel del desarrollo afectivo como base de la pirámide.
11. Efectos del castigo físico y humillante en el desarrollo evolutivo.
12. La construcción narrativa del psiquismo.
13. La capacidad de resiliencia del ser humano.

1.3.4. TERCERA SESIÓN: DESARROLLO DE ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

La tercera sesión de los contenidos tiene lugar la tarde del primer día siguiendo la temporalización propuesta. Esta sesión fue la única que tuvo cambios a lo largo de la realización de los talleres. Al principio se utilizó para explicar la campaña “Educa, no pegues” como ejemplo de buena práctica en el trabajo de sensibilización contra el castigo físico y humillante a los niños y niñas en la familia pero más tarde, dado que parte de los participantes en los talleres ya conocían esta iniciativa se consideró útil emplear este tiempo en realizar una actividad que permitiera a los participantes diseñar estrategias de intervención para la erradicación del castigo físico y humillante adaptables a su realidad concreta de intervención.

De este modo, se incluyen en los materiales anexos la presentación sobre la campaña “Educa, no pegues” y en esta sección se detallan los contenidos y la metodología de la segunda opción que puede ser útil para los profesionales a la hora de replicar la metodología.

El ejercicio se basa en la teoría del marco ecológico de Bronfenbrenner. La moderadora utiliza una versión adaptada y reducida del esquema teórico sin mencionar los nombres técnicos, tan sólo los entornos que se incluyen en cada nivel de análisis propuesto por Bronfenbrenner.



En el esquema, la moderadora explica a los participantes su significado. Cómo una persona se desarrolla en una serie de entornos que se engloban los unos a los otros. En cada nivel entran en juego una multiplicidad de factores que se interrelacionan entre sí. El primer nivel es la persona en sí misma, con sus características de personalidad, temperamentales, su historia personal y otros factores. El segundo nivel engloba las relaciones interpersonales que la persona establece, con su familia, sus amigos, con la escuela... todos los entornos en los que la persona desarrolla relaciones personales. El tercer nivel hace referencia al entorno en donde estas relaciones tienen lugar: el barrio, la comunidad, las instituciones que trabajan en esa comunidad etc... Hablamos de todo el entorno social. Y el cuarto y último círculo engloba los factores de la cultura en la que se enmarca este entorno social, factores como los valores culturales, la religión o los medios de comunicación.

De este modo cuando queremos analizar la conducta de una persona, debemos analizar todos los niveles del esquema, el grado en que cada factor recogido en estos niveles influye en la persona si no queremos perder información significativa para el análisis. Igualmente, cuando planteamos un programa de intervención,

debemos desarrollar estrategias de actuación para cada uno de estos niveles de actuación.

La moderadora igualmente incide en el dato clave de que la influencia de los distintos entornos va de más a menos conforme se alejan en el esquema de la persona. Es decir, el nivel de mayor influencia en el desarrollo de la persona es el de las relaciones personales porque entre otras cosas, son los agentes sociales que hacen llegar los mensajes de los otros dos niveles a la persona. Por ejemplo, en el caso de un niño, éste recibe los mensajes sociales y culturales desde unas pautas de actuación en la familia y la escuela. Los agentes englobados en este segundo nivel suelen hacer una criba, seleccionando los valores y los contenidos que van a transmitir al niño.

De este modo, si queremos intervenir en una persona hay un nivel, que es el de las relaciones personales de ésta, que no podemos obviar en ningún momento. Siguiendo este curso, la influencia, aún existiendo, va disminuyendo conforme se aleja de la persona, aunque siguen siendo factores a tener en cuenta. Por ejemplo, las zapatillas de una marca adquieren valor no por sí mismas sino en la medida que en el colegio o en el barrio un chico con esas zapatillas tiene más valor que uno con zapatillas sin marca, o los mensajes de los medios de comunicación juegan un papel clave cara al desarrollo de un niño, pero vienen mediatizados claramente por la actitud que la familia toma cara a esos medios de comunicación, salvo cuando el niño pasa horas viendo la tele solo sin criterio adulto de selección sobre los programas.

El marco ecológico nos proporciona un instrumento de análisis social, de forma que cualquier problema o dinámica social en la que queramos intervenir nos da los criterios de análisis para hacerlo. En este punto, la moderadora recordará a los participantes que es importante darse cuenta de que cada uno de los factores incluidos en los distintos niveles son factores que influyen en la conducta de la persona pero no son causa individualmente de la misma.

En psicología se manejan los factores de protección y los factores de riesgo, pero no se manejan relaciones causa efecto, porque no hay un solo factor incluido en el análisis que se pueda decir causa de la conducta por sí mismo. Es importante que los agentes sociales de cada nivel asuman su responsabilidad y emprendan las acciones necesarias para modificarla en caso de tener una influencia perjudicial o para promoverlo en caso de ser un factor protector y que no se escuden en los demás factores para negar su responsabilidad en el fenómeno. Este esquema impide cualquier explicación reduccionista de los fenómenos sociales.

Por ejemplo, la violencia en los medios de comunicación es un factor de riesgo cara al castigo físico y humillante a los niños, pero no es la única causa de la violencia contra éstos ni de los niños en sí. Los medios de comunicación son uno de los agentes con los que habremos de trabajar y que no ha de obviar su responsabilidad en el fenómeno, pero no son los culpables, no se les puede demonizar como causantes del fenómeno de violencia contra los niños y niñas, que es un fenómeno que requiere un análisis mucho más complejo.

De este modo éstas son las cuatro ideas básicas a transmitir del modelo ecológico:

- I. Si queremos analizar el comportamiento de una persona o un fenómeno social debemos analizar los agentes y factores que influyen y determinan cada uno de sus niveles.

2. Si queremos desarrollar un programa de intervención sobre una problemática, debemos desarrollar estrategias de actuación para cada uno de los niveles y factores identificados en cada nivel.
3. No podemos establecer relaciones causa efecto, sólo factores que influyen en una problemática y el modo en que lo hacen.
4. De este modo, los agentes sociales del nivel de relaciones interpersonales se constituyen en mediadores de significado entre la persona y la sociedad y la cultura a la que pertenecen.

Una vez explicado el esquema, se divide a los participantes en cuatro grupos, adjudicando a cada grupo el análisis de uno de los niveles del esquema: el nivel de la persona (en este caso, un niño o niña que sufre castigo físico y/o psicológico), el nivel de las relaciones personales, el nivel social y el nivel cultural. El ejercicio consistirá en que cada grupo desarrolle el análisis de la problemática del castigo físico y humillante a los niños desde el nivel que le ha sido adjudicado. Los participantes han de identificar lo siguiente:

1. Los **factores** que influyen en ese nivel para hacer posible el castigo físico y humillante a un niño.
2. Los **agentes** clave con los que sería necesario trabajar en ese nivel para erradicar el castigo físico y humillante.
3. Las **estrategias de actuación** concretas para cada uno de los factores identificados en ese nivel.

El análisis del nivel social y cultural por tanto, sobre todo, va a variar enormemente de unos talleres a otros. Igualmente la moderadora debe dejar claro al grupo encargado del análisis del primer nivel, el de la persona, que en su nivel sólo se puede trabajar con dos agentes: el niño, adulto o institución objeto del programa y el agente que lo desarrolle. Por tanto en este nivel, por ejemplo, entran estrategias como la formación del personal interno de la organización o institución. En los otros niveles en cambio los factores se multiplican, y los agentes también.

Al principio de los talleres, el análisis se centraba únicamente en los factores de cada nivel (talleres de Sudamérica y Centroamérica) pero luego se empezó a incorporar al análisis la identificación de actores y estrategias.

A modo de resumen no exhaustivo, se incluyen algunos ejemplos de factores, agentes y estrategias que pueden surgir en el análisis de cada nivel:

NIVEL UNO: PERSONA

Factores: características de personalidad del niño, introversión, historia previa de violencia.

Actores: persona objeto del programa (en el ejemplo, el niño víctima de castigo físico o psicológico) y actor que la realiza (ONG, institución).

Estrategias: formación del personal que realiza el programa, rehabilitación psicológica para el niño, participación infantil en los distintos niveles del programa.

NIVEL DOS: RELACIONES INTERPERSONALES

Factores: historia de violencia en los padres, conflicto intrafamiliar, aislamiento social, fomento de competitividad en la escuela, violencia entre iguales.

Actores: padres y madres, familia extensa, hermanos, otros niños y niñas que conviven con él, profesores, directores de escuela, órganos gubernamentales responsables en la zona del ámbito educativo y social.

Estrategias: escuelas de padres, actividades conjuntas padres con hijos en la escuela, formación al profesorado.

NIVEL TRES: NIVEL SOCIAL

Factores: existencia de un sistema de protección de la infancia o no, formación de los agentes involucrados en este sistema, situación socioeconómica, situación laboral.

Actores: policía, sistema social (psicólogos, trabajadores sociales...), líderes comunitarios.

Estrategias: formación de profesionales, actividades lúdicas en la comunidad, conferencias.

NIVEL CUATRO: NIVEL CULTURAL

Factores: cumplimiento de los derechos del niño, aceptación cultural del castigo físico y humillante, contenidos violentos de los medios de comunicación.

Actores: líderes religiosos, profesionales de los medios de comunicación, gente conocida del ámbito cultural con capacidad de influencia social.

Estrategias: formación a los periodistas de los medios de comunicación, encuentros con los líderes religiosos, debates en medios de comunicación.

De este modo, al finalizar el ejercicio los participantes habrán desarrollado un plan de trabajo global aplicado a su zona (comunidad o país) para la erradicación del castigo físico y humillante. La moderadora ha de ocuparse de supervisar el contenido desarrollado por los grupos para garantizar la inclusión de todos los factores a tener en cuenta. Es importante entender que el ejercicio se realiza aplicado a la zona donde trabajan los participantes, de modo que pueda servir como lluvia de ideas grupal cara al desarrollo de planes de acción en los distintos niveles.

1.3.5. CUARTA SESIÓN: RESOLUCIÓN NO VIOLENTA DE CONFLICTOS

Los contenidos de la cuarta sesión se estructuran en torno al análisis de un caso de conflicto familiar. El caso en concreto se extrajo de los materiales de formación para padres y madres de la campaña “Educa, no pegues” y se adjunta como parte de los materiales. Se realizó una adaptación del contenido para los talleres de Asia, en la cual, tal y como se explicó en la metodología, sólo se cambió el nombre y apellidos de la familia y el trabajo del adolescente. Se adjuntan en los anexos ambas versiones para que se puedan contrastar.

El ejercicio empieza explicando a los participantes que se va a realizar la sesión sobre resolución de conflictos en base al análisis de un caso de conflicto familiar en el que hay cuatro personajes: un padre, una madre, un adolescente y un tutor. Se les pide a los participantes que elijan qué personaje quieren ser el día de hoy, recomendándoles que sean aquello que no suelen ser en su vida diaria. Si son padres, que sean madres, o adolescentes y viceversa. La moderadora procurará que dentro de respetar al máximo posible la elección de rol de los participantes, salgan grupos más o menos equilibrados en número.

Elementos de análisis de un conflicto

Una vez constituidos los grupos se les da una copia de la historia a cada grupo con la instrucción siguiente “Leerlo en grupo, y decidme qué ha hecho vuestro personaje para mejorar la situación y qué ha hecho para empeorarla. Cada personaje ha hecho cosas positivas que han contribuido a mejorar la situación y cosas negativas que la han empeorado. Decidme cuáles”.

Se da a cada grupo media hora para que lean el caso y desarrollen el análisis que luego han de exponer públicamente.

Los resultados del análisis del caso en los distintos talleres se analizan en el segundo apartado de este trabajo, pero a continuación se enumeran aspectos que la moderadora debe retomar o incorporar en la puesta en común del análisis de los grupos:

Elementos del análisis:

Madre

Positivo: es el único personaje que mantiene los canales de comunicación abiertos con toda la familia, reconoce el problema pero no desiste de la resolución, sigue pensando que se puede solucionar, busca ayuda hablando con el profesor.

Negativo: su sumisión a su pareja, su falta de identidad personal, habla por boca de su marido, la falta de comunicación sobre los hijos con su marido.

Padre

Positivo: el modelo de hombre trabajador, quiere a sus hijos, intenta hablar con el hijo volviendo a casa un día antes del trabajo aunque luego acabe mal, acepta hablar con el profesor.

Negativo: mide a sus hijos por los resultados académicos, pretende que sus hijos sigan su modelo, falta de autocrítica, falta de tiempo en casa, es violento con sus hijos al abofetearle y gritarle, no confía en que el conflicto se pueda resolver.

Adolescente

Positivo: busca trabajo, es una alternativa positiva y no destructiva para solucionar su situación, va a hablar con el profesor, reconoce los valores de sus padres.

Negativo: falsifica los justificantes del colegio, falta a clase, no se comunica con sus padres.

Tutor

Positivo: consigue hablar con toda la familia, crea un clima positivo cara al adolescente.

Negativo: no interviene antes cuando el adolescente tiene problemas de fracaso escolar ni cuando falta a clase, interviene sólo cuando la madre le llama, habla primero con los padres antes que con el niño, se cree la versión de los padres sobre el adolescente sin contrastarla con él.

Elementos que debe recuperar la moderadora de la puesta en común:

1. Analizar los aspectos positivos y negativos de cada actor en un conflicto es esencial para poder intervenir en él. Hemos de ser capaces de percibir los aspectos positivos de cada actor, recuperando sus potencialidades cara a la resolución de la situación. En el caso del conflicto que se trabaja, la mayoría de los participantes les resulta muy fácil analizar los aspectos negativos de los personajes, sobre todo en el caso del padre. La moderadora debe instarles a hacer un esfuerzo para identificar aspectos positivos en ellos, recordándoles a su vez que se analizan conductas, no se juzga a las personas.
2. Una vez acabado el análisis de comportamientos positivos y negativos de los participantes, la moderadora pregunta a los participantes cuál consideran que es el personaje que peor parado debe salir en su análisis. La mayoría contestarán que el padre o la madre. La moderadora entonces les hará ver que cada uno de los miembros de la familia ha iniciado a su manera estrategias de resolución del conflicto aunque hayan resultado fallidas. El tutor, en cambio, que es el personaje que tenía la obligación profesional de intervenir puesto que era su responsabilidad el seguimiento del niño o niña, no sólo no ha intervenido de ninguna forma durante los dos años que el niño ha tenido problemas en la escuela o el mes que lleva faltando a clase sino que sólo porque la familia contacta con él reacciona, y aún entonces, reacciona escuchando y asumiendo como propia la versión de los padres, y sólo después de hablar con ellos, se acerca al adolescente, que desde el principio debería haber sido su preocupación y primer contacto. Así mismo se hace explícito cómo el profesor escucha al adolescente desde la perspectiva de los padres hasta el punto que en un momento de la historia dice “Juanjo no es el caradura que me había imaginado”. De esta manera, la moderadora pone el énfasis una vez más en el análisis de las situaciones desde criterios que van más allá de las apariencias, criterios que tienen que ver con el bienestar de las personas involucradas y las responsabilidades cara al adolescente, recuperando el interés superior del niño.
3. Del mismo modo, una vez finalizada la puesta en común de los grupos, la moderadora pregunta al grupo si consideran después de lo visto en la sesión anterior que la familia del caso tiene constituido un vínculo afectivo o sólo interacciona. La mayoría de los participantes dirán siempre que sólo interactúan, que no tienen vínculo o quizá que lo tuvieron y lo han dejado morir. La moderadora entonces hace ver al grupo que hay dos motivos para darse cuenta de que en esta familia el vínculo afectivo, aunque deteriorado, sigue conservado. Primero, que todos los miembros de la familia a su manera han intentado solucionar la situación y aceptan hablar con el profesor, tanto la madre que lo solicita, como el padre y el adolescente que van a hablar con él. Es esencial que los participantes entiendan la diferencia entre una familia en conflicto y una familia desvinculada, porque la conservación del vínculo va a favorecer enormemente la intervención. La moderadora recuerda cuántas veces los

profesores llaman a los padres porque los niños tienen problemas y no hay respuesta. El índice de desapego no es el conflicto sino la indiferencia.

El segundo criterio para identificar una vinculación afectiva en la familia es analizar la conducta del adolescente. La moderadora pregunta al grupo qué modelo creen que está siguiendo en su comportamiento el adolescente. Entonces el grupo suele darse cuenta de que el adolescente sigue el modelo del padre, tomando como opción para salir de la situación que está viviendo las mismas estrategias que su padre le ha inculcado: busca un trabajo, intenta ser autónomo y autosuficiente, etc. La facilitadora recuerda al grupo la función especular de los vínculos afectivos y cómo más allá de las palabras, del conflicto aparente y real, los niños y niñas en su desarrollo siguen los modelos de actuación que han recibido y han hecho propios. En el caso que se analiza, el adolescente sigue el ejemplo de su padre a la hora de ser autosuficiente y el de su madre en su actitud sumisa ante los conflictos con su padre. Son dos modelos actuando en una persona. Identificar esos modelos es fundamental a la hora de intervenir en un conflicto interpersonal.

Hemos de aprender a evaluar a las personas por lo que hacen no sólo por lo que dicen dentro de un conflicto. El conflicto puede ser álgido y grave y sin embargo la relación afectiva estar conservada. Aquí la facilitadora recuperará el ejercicio de introducción del taller, recordando a los participantes cómo la mayoría de sus enfados fueron con gente querida para ellos: familia, pareja, hijos...uno se enfada y discute y tiene conflictos con aquellos que quiere y son parte normal de la vida diaria. Nuestra actitud ante un conflicto es tan clave para resolverlo como el motivo que lo ha suscitado. Si somos capaces de ver el conflicto como una parte normal de las relaciones afectivas y como una oportunidad de crecimiento, enfrentaremos su resolución sin considerar erróneamente que el tener conflictos con una persona signifique que la relación afectiva con ésta se haya deteriorado.

4. Igualmente se pregunta al grupo si creen que en el análisis están todos los personajes que deben estar cara a la resolución del conflicto. De este modo se recupera la figura del hermano menor, Andrés, obviado en la distribución de roles a posta por la moderadora, para hacer ver a los participantes que incluirlo cara a la resolución del conflicto es básico para romper esa focalización del conflicto en el hijo mayor. En la medida que el tutor al intervenir convoque a toda la familia dará el mensaje claro a los padres de que éste no es un problema de su hijo, tal y como ellos lo afrontan, sino de toda la familia y al mismo tiempo prevendrá que Andrés acabe desarrollando una problemática similar a la que Juanjo en unos meses o años.

Proceso psicológico de un conflicto

Una vez que los participantes tienen los elementos de análisis, la moderadora les explica el **proceso psicológico de un conflicto**. Proceso que se cumple para un

conflicto familiar como el que se analiza, un conflicto social o laboral, para cualquier conflicto de relaciones humanas, sean interpersonales o grupales.



Fases del proceso psicológico de un conflicto:

1. Conflicto latente
2. Conflicto manifiesto
 - a. Escalada
 - b. Estancamiento
 - c. Desescalada
3. Final del conflicto: resolución, negociación o dejarlo latente.

Todo conflicto tiene una historia previa al motivo por el que estalla. La moderadora ha de hacer entender a los participantes que las motivaciones de un conflicto van más allá del motivo puntual y aparente, que vienen de una historia acumulada en cada una de las personas que se ven involucradas en el conflicto. En el caso analizado, la moderadora pregunta a los participantes, cuándo empezó el conflicto realmente. La respuesta es que por los datos que tenemos, aunque haya motivos de conflicto en la familia desde mucho antes si hacemos caso al relato del adolescente, sabemos que al menos hay un conflicto desde hace dos años, cuando el adolescente empieza a tener problemas de fracaso escolar, y desde luego desde hace un mes cuando empieza a faltar a clase.

Igualmente la moderadora pregunta a los participantes cuál creen que es entonces el motivo por el que el conflicto estalla. El motivo por el que el conflicto estalla es doble y casi la mayoría de los participantes ven claramente el primer motivo: la llamada de la escuela que advierte a los padres de las faltas a clase del adolescente y de la falsificación de los justificantes, pero hay un segundo motivo que es el que lleva a la madre a pedir ayuda, el enterarse de que en el lugar donde trabaja el adolescente se mueve droga. El peligro hace que la madre sienta que la situación está escapando a su control y se decida a pedir ayuda.

Desde el momento en que estalla el conflicto se produce la escalada. La escalada del conflicto es el momento en que todas las estrategias que se empleen para solucionarlo o pararlo van a fracasar, puesto que van a ser percibidas por el otro como agresivas o mal intencionadas, generando la reacción consecuente. La escalada de un conflicto es el momento en que todo parece ir a peor, y las personas involucradas suelen perder el control de su agresividad, pudiendo llegar

a ser violentos. Es una fase en la que las únicas intervenciones que tienen sentido son de contención, dando a los implicados el tiempo suficiente para tranquilizarse, puesto que la agresividad no se puede mantener en un nivel alto mucho tiempo, va a llegar un momento en que las personas se tranquilicen y entonces puedan escuchar y comunicarse.

Durante esta fase, por tanto, la estrategia de resolución de conflictos básica es la contención y la no respuesta a la agresión, es saber esperar. A veces no importa cara a la resolución de un conflicto tanto el contenido de lo que se dice como el momento en que se dice.

La escalada culmina en el momento de mayor violencia de la historia. El grupo identifica claramente este momento, cuando el padre pega una bofetada al adolescente y éste le grita y le insulta. De este modo, el castigo físico y humillante queda integrado como un elemento más en el análisis del conflicto, no como el problema central. El castigo físico y humillante es resultado de una pérdida de control, no de una estrategia educativa. Ése es el mensaje básico a transmitir por la moderadora, pero sin centrarse en él, puesto que queda claro para los participantes en la historia que el problema clave de la familia no es si el padre pega o no al adolescente, va mucho más allá. El castigo físico y humillante es únicamente una estrategia equivocada que se descalifica a sí misma en la historia.

Una vez llegado a ese punto de violencia, llega el estancamiento del conflicto. El momento de la guerra silenciosa, todos los implicados saben que hay un problema pero nadie habla de él, la agresividad se diluye pero el conflicto sigue ahí, y todos los miembros de la familia se evitan los unos a los otros y evitan hablar del tema. Pasa lo mismo en conflictos laborales o en conflictos sociales de mayor magnitud. Hay un tiempo de “guerra fría”.

El estancamiento de un conflicto se rompe cuando una de las personas involucradas da el primer paso para solucionarlo. En la historia que se analiza, el grupo identifica fácilmente que es la madre quien da este paso intentando hablar con el adolescente y pidiendo ayuda al profesor cuando se encuentra desbordada.

A partir de ahí comienza la etapa de desescalada, que conduce al final del conflicto, etapa en la que las personas involucradas están receptivas y dispuestas a escuchar.

En este punto, la moderadora recuerda que hay tres posibles finales para un conflicto: negociarlo, resolverlo o dejarlo latente.

Hay conflictos que no pueden resolverse y hay que negociarlos. **Negociar un conflicto** es lograr un acuerdo de mínimos, conveniente para todos los involucrados aunque no sea el deseado exactamente por ninguno de ellos, simplemente es un acuerdo en el que todas las partes obtienen algo y pueden asumir el coste. Ejemplos que la moderadora proporciona de conflictos que no pueden resolverse y han de ser negociados: la hora de volver a casa del adolescente, para el adolescente siempre va a ser poca y para los padres excesiva, luego hay que lograr un punto de encuentro. Otro ejemplo, posibles conflictos que pueda haber en la relación con la familia política, es un conflicto en muchas ocasiones que no se puede resolver pero que hay que negociar puesto que va a ser parte de la vida de la pareja siempre.

En este punto la moderadora pregunta al grupo qué factores creen ellos que hacen falta para **resolver un conflicto**. Los factores clave son dos:

- La voluntad de todos los implicados de resolverlo.
- La conciencia por parte de todos ellos del problema y de su responsabilidad en él.

Es importante recuperar la noción de beneficios secundarios para explicar al grupo que a pesar de lo violento o costoso que pueda resultar un conflicto hay personas que pueden elegir no resolverlo, porque los beneficios que obtienen de estar en una situación conflictiva les resultan más valiosos que resolverlo o personas a las que el coste que implica resolver el conflicto les resulta excesivamente gravoso y prefieren convivir con él.

En la historia que se analiza se pregunta al grupo si creen que los padres creen tener algún problema. Los padres, tanto el padre como en menor medida la madre, creen que su hijo tiene un problema en el colegio, con las notas y con la posibilidad de caer en temas de droga, y desde luego reconocen que la relación y la comunicación con él se han deteriorado, por eso piden ayuda, pero no creen tener ellos ningún problema, creen que el problema es de su hijo. Si el tutor no logra que sean conscientes de su responsabilidad en el problema, éste no se resolverá.

Así mismo hay un factor de pareja, un problema de pareja que está jugando un papel clave condicionando la actitud de la madre dentro de la familia, pero ninguno de los padres considera, por lo que sabemos, que tenga un problema de pareja. Luego los padres en realidad no acuden al profesor para resolver su situación, sino para negociar una salida a la misma. Si el adolescente volviera al colegio y aprobara para ellos el problema desaparecería. No así para el adolescente que sí es consciente del problema.

Y la última salida para un conflicto es no resolverlo ni negociarlo, es **dejarlo latente**. La moderadora explica entonces al grupo que es una opción válida, aunque no deseable, puesto que el conflicto reaparecerá y reaparecerá. Los conflictos no resueltos quedan ahí pendientes como parte de la historia relacional y se acumulan en el siguiente motivo de discusión.

Estrategias de resolución del conflicto

Una vez comprendido el proceso, la facilitadora pregunta al grupo cuál creen que es el momento del proceso en el que es mejor intervenir para intentar favorecer la resolución. El momento es en el estancamiento, cuando la agresividad ha desaparecido. Si se interviene en la escalada, los resultados serán una agresión dirigida contra quien interviene, si se interviene en la desescalada, el paso ya se ha dado, por lo que lo facilitará, pero ya gran parte del camino está hecho.

De este modo, se configuran algunas **estrategias de resolución de conflictos básicas** previas al aprendizaje de habilidades.

1. Garantizar que todos los involucrados son conscientes del problema y de su responsabilidad en él y evaluar su voluntad de resolverlo.
2. Saber esperar. Evaluar tanto el momento de la intervención como el contenido de la misma y en un primer momento de la intervención, optar siempre por estrategias de contención.

3. Saber diferenciar cuándo estamos ante un conflicto que podemos resolver y cuándo debemos optar únicamente por negociar una salida al mismo.
4. Tener claro que la resolución de un conflicto es siempre una opción personal de los involucrados en el mismo. Desde fuera se puede favorecer el proceso, crear las condiciones para el diálogo, pero la voluntad de quien está inmerso en el conflicto es el factor esencial para resolverlo.

Una vez desarrollados el análisis de cada personaje y el análisis del proceso del conflicto, la moderadora entra en la tercera parte del ejercicio.

Pide a los participantes que “encuentren a su familia”. Tras la confusión inicial, se pide a cada padre que encuentre una madre y un hijo y un tutor, de forma que se crean familias. Una vez creadas, la moderadora les pide a las familias que imaginen que van a tener la reunión con el profesor que al final de la historia del caso se dice que van a tener, y que asumiendo los roles que han venido desarrollando en cada grupo representen lo que creen que sucedería y definan una estrategia de resolución para el conflicto, qué van a hacer para resolver la situación en la que están.

Se les da un tiempo de media hora y al final cada familia expone sus decisiones en la forma que deseen (dramatización, resumen por escrito) pero con la única condición de que participen en la exposición todos los miembros del grupo, diciendo al resto quiénes son (padre, madre, adolescente o profesor) y cuáles son los compromisos que cada uno de ellos ha asumido.

De entre todas las estrategias de resolución posibles que cada grupo da a la situación, la facilitadora ha de garantizar que se retomen las ideas siguientes:

- El punto de partida para la resolución de un conflicto es **la comunicación y el perdón**. El hecho de que cada persona pueda expresar sus sentimientos sin ser juzgado por ello y de que cada uno pida perdón a los otros por los errores cometidos. El trabajo con la expresión de sentimientos es una estrategia de resolución de conflictos en sí misma.
- Resolver un conflicto **no es una serie de propósitos de enmienda**, o de buenas intenciones. Resolver un conflicto implica desarrollar una serie de estrategias lo más concretas posible, empezar por cambiar pequeñas cosas que modifiquen el clima de la familia ya muy deteriorado.
- Las estrategias de resolución válidas, por tanto, son las que pasan por **pautas conductuales muy concretas**: actividades compartidas, decisiones prácticas...
- Las estrategias de resolución para ser válidas han de **afectar a todos los involucrados**: todos han de asumir compromisos como parte de su asunción de responsabilidad en el problema.
- Resolver un conflicto sigue siendo **una de las opciones posibles y la decisión de tomarla es única y exclusivamente de los involucrados en el mismo**. Es necesario en este punto retomar y trabajar la impotencia de los profesionales del ámbito social y educativo.

Una vez llegado a este punto, se da por finalizada la sesión sobre resolución de conflictos y se distribuye a los participantes el contenido teórico de la sesión sobre resolución de conflictos del material de formación para padres y madres de la campaña “Educa, no pegues”, dejándoles claro que una vez garantizada la comprensión del proceso de un conflicto y de su papel en el mismo tanto como personas como profesionales que quieran intervenir, pueden incorporar las

habilidades para ello, pero no al contrario. El contenido de esta sesión se adjunta como material anexo.

Finalización del taller

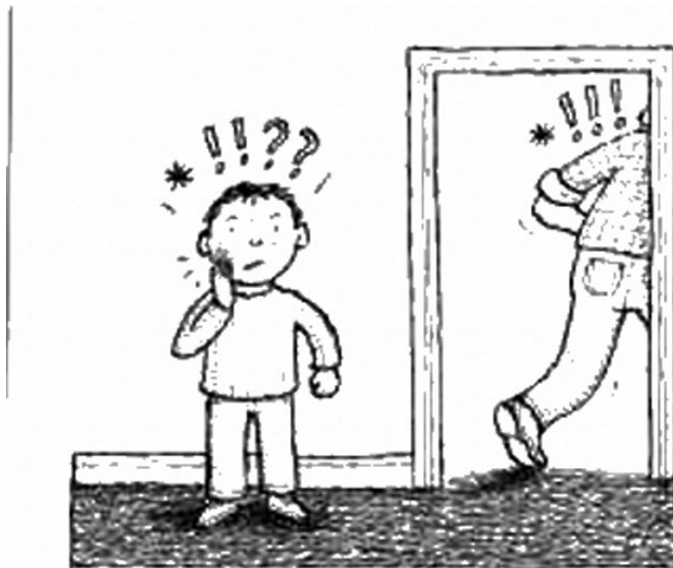
Con la finalización de la cuarta sesión se da por concluido el taller. Se realiza un ejercicio de evaluación del mismo, y se da una ronda de preguntas de aclaración. La evaluación y la despedida del taller varían en función de las necesidades del grupo. En los talleres se realizaron como ejercicios de evaluación desde cuestionarios de evaluación hasta el ejercicio de las tarjetas amarillas y azules con algo positivo y algo negativo del funcionamiento del taller. La moderadora siempre dejó sus datos de contacto para que cualquiera de los participantes que lo deseara pudiera contactar con ella.

I.4. CAMBIOS INTRODUCIDOS EN LA METODOLOGÍA

La metodología empleada en todos los talleres en todas las regiones fue exactamente la misma, cuyos ejercicios se describen de forma narrativa y detallada en el capítulo dos. Pero antes de dicha descripción, conviene señalar los únicos cambios que se introdujeron a esta metodología a lo largo del proceso de estos dos años:

1. El ejercicio de introducción de los participantes se diseñó conjuntamente con Ana María Márquez y se incorporó a partir del tercer taller de Perú. En los dos primeros talleres se realizaba una presentación simple de nombre y ocupación de los participantes.
2. En el ejercicio sobre los vínculos afectivos, en Europa, Sudamérica y Centroamérica el ejemplo dado para realizarlo fue la pareja. En las dos regiones asiáticas, hubo que cambiar este ejemplo por el “mejor amigo”, dado que la comprensión del significado de una pareja es distinta en la región.
3. La tarde del primer día al principio se destinaba a explicar brevemente los contenidos de la campaña “Educa, no pegues” desarrollada en España como ejemplo de buena práctica. Así se hizo en los talleres de España, Perú, Bolivia y Centroamérica. Se adjunta como material anexo la ponencia explicativa que se usaba sobre la campaña “Educa, no pegues” pero no se desarrolla dentro del capítulo dos. En estos talleres, el contenido teórico referente al marco ecológico del desarrollo se abordó como un contenido teórico más de la segunda sesión. En los talleres de Asia, Argentina y Venezuela en cambio se utilizó este marco para que los participantes desarrollaran un plan de acción en los distintos niveles de actuación para la erradicación del castigo físico y humillante en sus países. Por ello no se realiza una comparación transcultural de este ejercicio, pero por su interés se explica la metodología del mismo proporcionando algunos ejemplos de los resultados en la tercera sesión del capítulo dos sobre los contenidos del taller.
4. En el análisis del caso de conflicto familiar que sirve como base para el trabajo sobre resolución no violenta de conflictos se realizó una adaptación del relato para las regiones asiáticas consistente únicamente en cambiar dos datos: los nombres de los personajes para que resultaran familiares en Asia y el trabajo del hijo adolescente que en vez de trabajar en una discoteca pasa a trabajar en el mercado para hacerlo creíble en su contexto. El contenido del caso no se varió lo más mínimo, por ello, el contenido de su análisis es perfectamente comparable entre las distintas regiones. Esta adaptación se realizó en el taller de Jaipur junto con Kamal Hossain.

2. Un análisis comparativo de los datos encontrados



El análisis de los datos encontrados en los talleres proviene de la información recogida en las sesiones del mismo taller llevado a cabo con la misma metodología en diferentes países y regiones. El propósito de este estudio es analizar los patrones y vivencias de castigo físico y humillante para tener una mejor comprensión de los factores comunes que pueden subyacer a esta práctica, así como de sus diferencias de uso.

Esta sección se va a focalizar en torno a los tres conceptos básicos trabajados en las diferentes sesiones: las formas de castigo físico y humillante vividas, la importancia del vínculo afectivo en la identificación de esos castigos y el análisis del caso de conflicto familiar presentado en todos los talleres.

En el análisis de los dos primeros conceptos, el análisis proporciona unos datos cuantitativos recogidos de las respuestas de los participantes en los ejercicios. La descripción detallada de dichos ejercicios ha sido realizada previamente y no se incluye en este análisis. Los datos han sido resumidos y estructurados y para hacer más fácil la lectura del informe se incluyen como apéndices uno y dos. El análisis se basa en tres listados de respuestas, unificados por regiones, una para Sudamérica y Centroamérica, una para los países del Sur y Sudeste Asiáticos y la tercera para España, el único país europeo donde estos talleres tuvieron lugar. En estos listados se han incluido los ejemplos proporcionados por los participantes de todos los talleres en todos los países de la región para facilitar la comparación transcultural. El análisis del caso de conflicto familiar se realiza de modo más cualitativo sobre los elementos que los grupos tuvieron en cuenta para analizar cada personaje implicado.

2.1. CONCEPTO DE VIOLENCIA Y FORMAS DE CASTIGO FÍSICO Y HUMILLANTE

En el ejercicio se les preguntaba a los participantes cuando eran niños y niñas, y hacían algo mal, cómo solían castigarles sus padres. A partir de esta pregunta, la moderadora recogía y clasificaba las formas de castigo mencionadas por los participantes en dos listados, el de la izquierda refleja los castigos en los que se emplea la violencia y el de la derecha, las formas de castigo en las que no se emplea violencia, con las claves mencionadas en el cuadro, para a partir de ahí, trabajar el concepto de violencia con los participantes (ver tabla página 25).

2.1.1. PREVALENCIA DEL CASTIGO FÍSICO Y HUMILLANTE

Las formas violentas de castigo, físico o psicológico, fueron descritas de cada taller y en todas las regiones. Cuando se les preguntó a los participantes por sus experiencias de la infancia, afirmaron que habían experimentado ambas formas de castigo, bien en la familia o en la escuela. Esta evidencia apunta lo generalizado de esta pauta de conducta en todas las regiones en las que se trabajó. La fluidez con la que recordaban las formas violentas de castigo contrastaban también con la dificultad de rellenar las alternativas. En algunos talleres en la columna de la derecha sólo se dieron uno o dos ejemplos, cuando la columna de la izquierda se rellenó con toda rapidez.

Además la mayoría de los participantes les resultaba más fácil recordar los ejemplos de castigo físico y humillante impuestos por los profesores, que por los padres y madres. Y todos ellos evaluaron claramente la vivencia del castigo físico y

humillante como dolorosa. Sentimientos como rabia, impotencia, dolor, indefensión resonaban en los adultos aún al recordar estas vivencias.

2.1.2. FORMAS DE CASTIGO FÍSICO Y HUMILLANTE ENCONTRADAS EN LAS DISTINTAS REGIONES

El análisis de las listas de formas de castigo citadas por los participantes indica que las formas de castigo físico y humillante son prácticamente idénticas en todos los países de todas las regiones en las que se ha trabajado. La comparación revela que en todos los talleres el número de castigos violentos identificados siempre fue superior al de castigos no violentos.

Castigos como el pegar, el azote, golpear con una regla o un cinturón, el insulto, el grito, la humillación pública, la comparación con otras personas, el poner cara a la pared o el rechazo y la ignorancia aparecen constantes en los catorce países en los que se ha trabajado. De los listados que se presentan, por ejemplo, de los 35 ejemplos de castigos violentos recogidos en los países de las regiones asiáticas, 21 son idénticos a las recogidas en España y en Sudamérica y Centroamérica. Es también interesante hacer notar que en todos los talleres, el número de formas violentas de castigo fue siempre superior al número de formas no violentas citadas. Además, los participantes de las sub regiones asiáticas citaron formas comunes de castigo físico y humillante como el romper los libros de un niño, hacerle correr desnudo alrededor de la casa, u obligarle a pegarse a sí mismos, y otras formas se mencionaron en Sudamérica y Asia como los baños calientes o fríos.

Finalmente, a pesar de la gran diversidad socioeconómica de los contextos en los que se llevaron a cabo los talleres, las similitudes llaman la atención. El uso de la violencia como forma de disciplina parece haber formado parte del desarrollo de los participantes en todas las regiones en las que se trabajó, dándonos una idea de que estas formas violentas de castigo se emplean en estas culturas.

2.1.3. FORMAS NO VIOLENTAS DE CASTIGO ENCONTRADAS EN LAS DISTINTAS REGIONES

Las formas no violentas de castigo citadas por los participantes para corregir una conducta errónea eran también las mismas en las diferentes regiones. Incluyen el privar al niño de un privilegio o reforzador (por ejemplo, salir con los amigos o ver la televisión), hacer al niño hacer algo que no le gusta hacer o hacerles escribir, pensar o reflexionar sobre lo sucedido.

2.1.4. ANÁLISIS DESARROLLADO POR LOS PARTICIPANTES

Pero además de las formas de castigo físico y humillante, llama la atención el paralelismo en los procesos de análisis del ejercicio. Cuando se les preguntaba a los participantes cuál era para ellos la diferencia entre una columna y otra, el proceso de análisis fue también el mismo. Los criterios para diferenciarlas que surgían eran los siguientes y en este orden:

- **La de la izquierda es física, la de la derecha psicológica:** Los participantes percibían como primer criterio de diferencia el empleo de violencia física, surgía inmediatamente y cuando se les devolvía el hecho de que en la

columna de la izquierda había formas de castigo físicas y psicológicas, se creaba un cierto desconcierto en muchos de los casos.

- **La de la izquierda es más fuerte, la de la derecha más suave:** Las dos columnas parecían diferenciarse entonces por un grado de intensidad, se valoraba peor desde el principio la izquierda, pero no se sabía por qué y se verbalizaba que “era más fuerte, más grave”.
- **La de la izquierda es más rápida, menos reflexionada, la segunda es más meditada.** Igualmente surgía como criterio fácilmente el hecho de que para pegar no hacía falta pensar, que eran formas de castigo mucho más impulsivas e inmediatas, así como las recogidas en la columna de la derecha requerían un tiempo, una planificación y una constancia para aplicar el castigo.
- **La de la izquierda es violencia, la de la derecha no.** En ese momento casi sin excepción el grupo llegaba al punto de definir que la de la izquierda era maltrato o violencia, el de la derecha no, pero no eran capaces de definir por qué. De ahí la facilitadora les preguntaba cómo tenían claro que era violencia, los participantes indicaban que estos castigos causaban dolor y sufrimiento y les hacían daño. Les dañaba su autoestima, sus sentimientos, la relación, además de que vulneraba sus derechos como persona y su dignidad.

La moderadora en este momento hacía ver al grupo que ella no había preguntado cómo eran violentos sus padres con ellos sino cómo les castigaban, y que ellos están tan acostumbrados a estas formas de violencia como pautas de su rutina diaria que ni siquiera la valoran como tal, sólo acordándose de sus sentimientos al recibirlo se daban cuenta del daño que les producía y desde éste eran capaces de entender el castigo físico y humillante como lo que es, una forma de violencia que se emplea en la crianza de los niños y niñas en todas las regiones del mundo. Ellos no consideran que sus padres los maltrataran, pero si deben reconocer que fueron violentos con ellos para poder lograr no repetir patrones de crianza violentos con sus propios hijos.

Este punto es fundamental. La mayoría de los participantes hasta entonces nunca habían percibido el castigo físico y humillante como violencia porque era una pauta aceptada socialmente y justificada a todos los niveles, en la que ellos mismos crecieron. La mayoría de los padres y madres con los que se trabaja no quieren ser violentos con sus hijos, por lo que cuando se les hace este punto consciente, dejan de justificarlo y aceptarlo, cambian su actitud hacia el castigo físico y humillante y a menudo cambian también de conducta. Por eso el ejercicio nunca se hace sobre las pautas de corrección que siguen ellos con sus hijos, sino sobre las que siguieron sus padres con ellos. De esta manera, ellos exploraban su propia experiencia como víctima de violencia y les era mucho fácil reconocer la violencia cuando uno es capaz de empalmar con el otro, ponerse en el lugar de la víctima. La violencia no se define sólo por la intención de quien la emplea, sino también por la vivencia de quien la recibe.

- **La de la derecha es educativa, la de la izquierda no.** Este último criterio también surgía a menudo. La columna derecha es una sanción a una

conducta errónea que educa porque genera un aprendizaje, una reflexión y una conducta alternativa. Se plantea entonces que la columna derecha, que recoge las formas de castigo no violentas, genera educación y crecimiento, contrariamente a la columna izquierda en la que las formas de castigo violentas provocan un daño en el desarrollo de quien las vive. En este punto era cuando se les hacía ver que también la violencia transmitía unos mensajes educativos, dañinos pero los transmitía:

- unir la idea de afecto y violencia (el refrán de “quien bien te quiere, te hará llorar” estaba presente en todos los países y lenguas en los que se ha trabajado),
- legitimar la violencia como un modo de resolver los conflictos, y reafirmar la percepción de que el fuerte (en este caso, los padres) siempre puede hacer uso de su poder y su fuerza sobre el débil (en este caso, los hijos).

2.1.5. ANÁLISIS DEL PAPEL DEL PODER EN LA VIOLENCIA

Una de las diferencias que a veces surgían entre las dos columnas era la distinción entre la autoridad empleada en la disciplina positiva y el poder que es la base de la violencia. Comprender el papel del poder en el uso de la violencia es esencial, y por ello, una parte importante del taller de formación se centró en ayudar a los participantes a comprender mejor el concepto de poder. El poder es una dimensión universal de las relaciones humanas que subyace tanto a la autoridad como a la violencia. Por eso es necesario diferenciar entre autoridad y violencia en el marco del crecimiento y educación de los niños y niñas. En el contexto de los talleres, ambos conceptos fueron definidos como:

- La autoridad es la capacidad para guiar la conducta de otra persona bien por una responsabilidad de protección y cuidado de la persona o por un bien grupal. La autoridad es el uso del poder en positivo, legitimado y acordado socialmente, aceptado por quien la recibe y puede variar según las sociedades, culturas y personas.
- La violencia es el uso del poder usado en negativo, impuesto sin aceptación de la persona, que se vuelve víctima de algo no deseado, no siempre legitimado socialmente, generando un daño en él o ella.

Uno de los conceptos más difíciles de comprender para los participantes en todos los países era la diferencia entre estos dos conceptos. En muchos casos lo veían tan entrelazado que no eran capaces de distinguirlo. Una vez más, las figuras de autoridad aparecen en los talleres como personas que han ejercido roles de violencia en muchas ocasiones, por lo que los participantes no son capaces de deslindar una cosa de otra. Sólo a través de ejemplos concretos los participantes llegaron a la diferencia.

Se preguntó a los participantes quién tenía poder sobre ellos en sus vidas. Los resultados fueron comunes en todas las regiones en las que trabajó. La única diferencia fue el orden en que los agentes de poder fueron mencionados. En algunos países, como Camboya o Venezuela que venían de una historia reciente de guerra o de conflictos políticos, uno de los primeros agentes de poder en aparecer fueron el ejército y el gobierno, mientras que en el resto los participantes empezaban por mencionar básicamente niveles de ejercicio de poder más diarios y cercanos, como el jefe o la pareja.

Los listados proporcionados fueron los siguientes (se realiza por su similitud un único listado común a todos los talleres de todas las regiones):

- Personas con poder por relaciones afectivas con nosotros: los padres y madres, las parejas, los hijos e hijas, los amigos.
- Personas con más fuerza que nosotros o en posición de superioridad: más fuertes físicamente, los de más edad, los que tienen más dinero, los que tienen más educación, información, recursos o cultura que nosotros, los terroristas.
- Personas con posiciones de autoridad sobre nosotros: el jefe, el gobierno, la policía, el ejército, los profesores, los políticos o los líderes religiosos.

El poder por tanto, se puede tener de forma natural, por la fuerza física o el amor, y otorgado socialmente al proporcionar a una persona una posición de autoridad o crear unas condiciones de diferencia de oportunidades. El poder se define desde ahí como la capacidad para afectar el desarrollo propio y de otra persona, capacidad que puede emplearse en positivo o en negativo.

Este poder se puede usar en positivo y generar crecimiento individual: la fuerza física posibilita la protección de la persona de un daño (un padre que impide a su hijo cruzar el semáforo en rojo sujetándolo), el amor posibilita el crecimiento de la persona (una relación de pareja positiva enriquece la vida de sus miembros), un contexto de autoridad que se caracterizaría por estar legitimada socialmente y aceptada por la persona que lo recibe generaría un beneficio para el desarrollo de quien lo recibe y/o su protección y/o un bien grupal (los padres cuando establecen normas y límites a sus hijos favorecen su desarrollo) y la diferencia social puede enriquecer a los individuos (las diferencias de género enriquecen la relación entre las personas). En todos los casos, el poder en positivo genera crecimiento humano.

Pero ese mismo poder se puede usar en negativo (abuso) y es cuando se genera la violencia, la fuerza física genera lesiones físicas (cuando en vez de sujetar al niño, se le pega por haber intentado cruzar la calle), el amor genera dependencia y manipulación (una relación maltratante destruye a las personas que la viven), la autoridad se vuelve autoritarismo (las normas se imponen porque sí, sin sentido ni participación del niños y niñas) y la diferencia se vuelve desigualdad (la imposibilidad de hombres y mujeres de poder acceder a los mismos recursos). Todas ellas son formas de violencia (abuso de poder) y generan un daño en el desarrollo de quien las vive.

El castigo físico y humillante es una de las pocas formas de violencia que está socialmente legitimada en la familia, las prisiones, las escuelas y otras instituciones. Presenta el problema de que ha unido contextos de autoridad y violencia, legitimando roles de poder negativos en la familia y como parte de las relaciones afectivas por extensión. Por eso, diferenciar específicamente autoridad y violencia es importante cara a la crianza y educación de los niños y niñas.

2.1.6. RESUMEN DE LOS DATOS ENCONTRADOS

Este ejercicio llama la atención sobre el hecho de que el castigo físico y humillante ocurre en todas las regiones donde los talleres tuvieron lugar. No es un producto

de una cultura en concreto, al contrario, es la consecuencia del modo en que el poder es comprendido y manejarlo dentro de las relaciones personales. Todas las culturas representadas en el proyecto habían incorporado, aceptado y reflejado ciertos patrones de violencia a los niños y niñas como parte de su educación. Los talleres fueron capaces de ofrecer a los participantes la oportunidad de analizar su propia experiencia de castigo, que les llevó a la identificación de un concepto de violencia compartido como:

- Un daño en el desarrollo evolutivo del niño
- Un abuso de poder ejercido por el adulto
- Un abuso que puede ser físico, psicológico o sexual.

Save the Children entiende la violencia como una violación del artículo 19 de la CDN que recoge el derecho del niño a vivir sin sufrir ninguna forma de violencia. Hubo una perspectiva compartida por todos los participantes sobre el daño que esta violencia genera a los niños y niñas. El castigo físico y humillante son formas de violencia que vulneran el derecho del niño a la integridad física y dignidad humana.

Provenientes de esta comprensión del concepto de la violencia, los datos clave de este análisis comparativo son:

- Una experiencia común de castigo físico y humillante entre los participantes.
- Un reconocimiento compartido del castigo físico y humillante como una vivencia dañina y que causó sufrimiento.
- Un listado muy similar de formas de castigo físico y humillante en todas las regiones en las que se trabajó.
- Unos mismos criterios diferenciadores de la violencia: la fuerza física, la intensidad, el daño, la impulsividad, la falta de criterio educativo.
- Las mismas dificultades para hacer consciente las experiencias violentas de la vida propia, y las relaciones de poder.
- Una identificación común de las relaciones de poder en la vida diaria de los participantes de todas las regiones y de la violencia como resultado de un abuso de ese poder.

2.2. CONCEPTO DE VÍNCULO AFECTIVO

El análisis comparativo de este concepto se basa en el ejercicio desarrollado en la sesión segunda. El objetivo de este ejercicio era que los participantes pensaran en una persona con la que habían establecido un vínculo afectivo cercano, como su pareja o su mejor amigo, para desde esa experiencia identificar los elementos clave involucrados en esta relación. Se les pedía que analizaran el modo en que esta relación se creó y que hicieran un listado de los elementos que hicieron falta para que se creara. A través de este ejercicio, el concepto de vínculo afectivo se explicaba en referencia a una experiencia concreta de amor de la vida propia de los participantes. Esto les ayudaba a comprender el proceso del desarrollo del niño y los efectos que la violencia tiene en este desarrollo. Una diferencia metodológica importante se introdujo en este ejercicio entre las regiones del sur y sudeste asiáticas. Las listas que se incluyen en el anexo producidas por los participantes en los talleres de España, Suramérica y Centroamérica se refieren a la relación de pareja, los listados correspondientes a las regiones asiáticas a la relación con su mejor amigo. Esto debe tenerse en cuenta en el análisis de los datos.

Se incluyen los listados elaborados por los diferentes grupos en el anexo dos, agrupados temáticamente. Están agrupados por regiones, usando los mismos criterios que se usaron en la sección previa. Como se verá, en este ejercicio tan importante como valorar los componentes que se han incluido en el análisis, es valorar la importancia y relevancia comparativa que les han dado.

2.2.1. DIMENSIONES DEL VÍNCULO AFECTIVO

El análisis del ejercicio indica que las dimensiones necesarias para establecer un vínculo afectivo eran aplicables a todas las regiones. Los participantes de una manera constante refirieron unos componentes similares necesarios para la creación de un vínculo afectivo, que fueron agrupados en cuatro grandes categorías:

ELEMENTOS AFECTIVOS

- Demostraciones afectivas
- Detalles

SENTIMIENTO DE PERTENENCIA

- Hacerte sentir elegido y especial
- Aceptación incondicional

CONOCIMIENTO DEL OTRO Y TIEMPO COMPARTIDO

- Comunicación y tiempo compartido
- Peleas y reconciliaciones

COMPROMISO Y CUIDADO DEL OTRO

- Compromiso, protección y cuidado
- Permanencia

Estos elementos indican que hay una definición común de un vínculo afectivo, compartida por todas las regiones y países en los que se desarrolló el trabajo.

2.2.2. FORMAS DE EXPRESIÓN DE LAS EMOCIONES

Surgieron diferentes formas de expresión de las emociones a través de las regiones. Las expresiones afectivas presentes en todos los talleres en Sudamérica y Centroamérica son el afecto, los mimos, el respeto, los detalles, las cartas, los mensajes, los regalos, la aceptación incondicional, el hacerte sentir especial y elegido, el tiempo compartido, las actividades compartidas, la confianza, la fidelidad y el apoyo.

En todos los talleres de Sur y Sudeste Asiáticos las expresiones que se mencionaron fueron el juicio amable pero objetivo, la comprensión, la crítica positiva, el compartir la alegría y la pena, la amabilidad, el dar dinero cuando lo necesitaron, el apoyo en situaciones difíciles, el ayudar a la familia y el mantener el contacto.

Los elementos comunes presentes en todos los talleres de España son los mimos, los piropos, la simpatía, el respeto, los mensajes, los detalles, las flores, los mensajes, hacer sentirte elegido y especial, aceptar tal cual es la persona, tiempo compartido, actividades compartidas, escucha, sinceridad, apertura, peleas y reconciliaciones, fidelidad y apoyo en los malos momentos.

Por otro lado, se les dio un peso diferente a estas dimensiones en las diferentes regiones. A los participantes no se les preguntó qué dimensiones consideraban ellos más importantes que otras, por lo que la única base para evaluar el peso que le daban fue la frecuencia con la que fueron mencionados.

En el Sur y Sudeste asiáticos las dimensiones más frecuentemente citadas son el compromiso, el cuidado y la protección. Mencionaron también explícitamente la capacidad de la persona no sólo para compartir los malos momentos (que fue clave en otras regiones) sino también la felicidad y los momentos de celebración. En cambio en Sudamérica, Centroamérica y España los componentes más citados son los de afecto y pertenencia. El sentido del humor es visto como un componente esencial de las relaciones así como el compartir las celebraciones. Estas experiencias compartidas son valoradas como esenciales en la formación de un vínculo afectivo. Sin embargo, no es posible hacer ningún análisis comparativo significativo de los diferentes aspectos de la relación en las distintas regiones puesto que las relaciones que se usaban como base del ejercicio fueron diferentes en el sur y sudeste asiáticos y del resto de los talleres en las otras regiones. Los ejemplos recogidos de los participantes en las sub regiones asiáticas enfatizan la autenticidad de las demostraciones de afecto o la intención que hay detrás de la crítica e incluyen más ejemplos sobre el aspecto social de la relación, como el compromiso público, el cuidar de la familia del otro en su ausencia o defender al otro cuando es atacado, ejemplos que no se encontraron en el resto de las regiones estudiadas.

2.2.3. RESUMEN DE LOS DATOS ENCONTRADOS

En general, los datos de Sudamérica, Centro América y España son realmente similares. En todas estas regiones, el proceso de conocer al otro parece ser el primer paso en la construcción de la relación y las expresiones de afecto y el

sentimiento de pertenencia parecen ser básicos para establecer un vínculo afectivo. El conocimiento personal precede al compromiso, aunque también éste fue considerado esencial, especialmente en los componentes de honestidad, apoyo en las situaciones difíciles y cuidado. Estas fueron también las formas de compromiso con el otro más presentes en los países asiáticos en los que el compromiso parecía ser un factor esencial en la construcción de vínculos afectivos, más mencionado allí que las expresiones de afecto o el sentimiento de pertenencia, incluyendo las formas de compromiso prácticas y públicas como prestar dinero cuando se necesita o defender al otro cuando éste es atacado.

Un detalle significativo fue que los participantes no mencionaron en ningún momento el sexo en el análisis de la creación de un vínculo de la pareja, con la excepción de los talleres de Venezuela, en donde además se refuerza el componente físico de la relación incluyendo componentes como tocarse, el sexo o la pasión. Venezuela fue, por tanto, el único país de las tres regiones donde se trabajó el ejercicio con el ejemplo de la pareja donde se pudo explicitar un componente obvio de la relación de pareja. Éste era el único componente del vínculo afectivo que no era transferible a otros vínculos, como el de padres-hijos. Una posible explicación sería pensar que en un contexto de ejercicio grupal se prefiera no hablar de las manifestaciones afectivas físicas, porque se tiende a mencionar únicamente las pautas de seducción verbales y las acciones, pero quizá existan otros componentes relacionados con cómo se vive el sexo dentro de las relaciones humanas que requeriría otro tipo de análisis.

2.3. ANÁLISIS DEL CASO DE CONFLICTO FAMILIAR

El estudio de caso que se usó en esta parte de los talleres se recoge en el anexo 3, en su versión en castellano y en el 4, en su versión en inglés para los países asiáticos.

2.3.1. DIMENSIONES COMUNES A LAS SITUACIONES FAMILIARES

El primer dato fundamental es el hecho llamativo de que la mayoría de los participantes de todas las regiones reconocieron la historia del caso como una historia propia de su país (ver caso en anexo), cuando estaba basado en la realidad de una familia española y estamos hablando de realidades sociales y culturales de gran diversidad.

Cuando se piensa en ello, intentando ver los componentes comunes que puede haber en la historia que se relata y en la estructura de la familia que la protagoniza, rescatamos lo siguiente:

- Una relación de pareja en la que la madre juega un papel más sumiso hacia el padre y el padre un rol más autoritario en el entorno familiar.
- Aunque los dos padres trabajan, sigue siendo la madre quien lleva el peso del cuidado de los hijos.
- Una familia que, a pesar de los problemas, no ha destruido su vínculo afectivo y en la que todos sus miembros conservan el reconocimiento hacia el otro y la preocupación por la familia, a pesar del deterioro que han sufrido las relaciones.
- Una familia en la que existen unos problemas de comunicación evidentes, pudiera ser que la vivencia de la incomunicación e incompreensión, la falta de entendimiento intergeneracional en la adolescencia entre padres e hijos se viviera como una dimensión universal de esta etapa del desarrollo.

Dentro del análisis de la historia, un dato que merece la pena rescatar es que en todos los talleres se estableció la discusión sobre si esta familia tenía o no vínculo afectivo. La mayoría de los participantes, aunque en todos los talleres estaban divididos, pensaban que no. Cuando la moderadora les hacía ver que todos los miembros de la familia intentaban solucionar la situación y acudían a hablar con el tutor, por lo que había una voluntad de resolver el conflicto, por un lado, y por otro cuando les hacía ver que el adolescente, en su comportamiento, estaba siguiendo exactamente el esquema de vida que el padre le planteaba: buscarse la vida solo, trabajar, ser autónomo etc. y recuperaba la función especular de los vínculos afectivos y la construcción narrativa del psiquismo, haciéndoles ver que el padre estaba siendo un modelo afectivo para su hijo, y hasta de la madre en su forma de evitar los conflictos también lo estaba siendo, entonces los participantes veían claro que la familia había mantenido el vínculo más allá de las discusiones, que el problema de la familia era un problema de comunicación y de deterioro de la relación, pero no de falta de vinculación. El signo básico de una falta de vinculación no es el conflicto sino la indiferencia (no entendida como falta de expresividad, sino como desinterés por el desarrollo del otro) y la falta de referentes.

Cara a la comparación de los resultados, es importante rescatar la dificultad en todos los casos para ver el vínculo afectivo más allá del conflicto. Manifiesta la creencia extendida de que cuando una relación afectiva es buena no puede haber

conflictos, así como la dificultad para percibir la permanencia de los vínculos afectivos más allá de la relación en sí, en forma de modelos cognitivos que quedan como referentes en el desarrollo de la persona, incluso cuando la relación se deteriora.

2.3.2. EVALUACIÓN DE LOS PAPELES DE LOS ADULTOS EN EL CONFLICTO

Una vez analizada la historia de conflicto, llaman la atención algunos aspectos del ejercicio de análisis de los personajes que se pidió a los participantes. En este ejercicio, se dividía a los participantes en grupos, uno por cada personaje de la historia (madre, padre, adolescente y tutor) y se les pedía que dijeran aspectos en los que creían que su personaje había contribuido a mejorar la situación del conflicto (aspectos positivos) y en qué aspectos habían contribuido a empeorar la situación (aspectos negativos).

- a) Los participantes **tuvieron serias dificultades para ver el lado positivo de todos los personajes de la historia, especialmente del padre y de la madre.** El lado negativo se rellenaba rápida y decididamente, no así los aspectos positivos. Teniendo en cuenta que casi todos los participantes en los talleres eran profesionales que trabajan con familia e infancia, éste es un punto preocupante, que habla del **enfoque negativo** o incluso a veces pesimista desde el que se afronta el análisis de la problemática familiar.
- b) Muchos participantes se dieron cuenta de que para resolver cualquier problema, había que **incorporar como personaje a Andrés**, el hermano menor. De esta manera se hacía consciente la posibilidad de repetición de modelos y dificultades.
- c) A la hora de analizar los personajes, cuando la moderadora preguntó cuál de los personajes creían que había contribuido más a empeorar las cosas, surgieron dos datos interesantes a recuperar:
 - i. En las regiones de Sudamérica, Centroamérica y España se consideró como el personaje “peor evaluado” el padre. El motivo aducido fue que pegaba a su hijo, además de desentenderse de la situación familiar. En todos los talleres del Sur y Sudeste asiáticos mayoritariamente se consideró como personaje “peor evaluado” la madre, pues se la consideraba negligente y responsable de no haber podido hacerse cargo adecuadamente de su hijo.
 - ii. Casi ningún participante en ninguna de las regiones evaluaron como más negativo el personaje del tutor del adolescente, cuando la historia prueba claramente su negligencia hacia el adolescente. El adolescente llevaba dos años teniendo problemas de fracaso escolar y un mes faltando a clase sin que el tutor contactara con los padres y sólo interviene cuando la madre contacta con él y al intervenir lo hace tomando partido por los padres en el conflicto.

2.3.3. ESTRATEGIAS PROPUESTAS PARA RESOLVER EL CONFLICTO

Dentro de las estrategias de resolución que los participantes plantearon, hay algunos datos a rescatar:

- I. **El papel clave que reconocen al perdón y la expresión de sentimientos como requisito para la resolución del conflicto.** Una vez que la familia daba este paso, expresaba sus sentimientos de rabia, impotencia, soledad, pero

también de amor y pedía perdón a los demás, los participantes planteaban otros pasos, incorporando en todos ellos a Andrés, el hijo menor. Las estrategias planteadas a partir de ahí eran las siguientes:

- I. Para el adolescente: que volviera a la escuela pero mantuviera el trabajo, buscando uno que garantizara el que pudiera compatibilizarlo con la escolarización, que hablara con sus padres, que cenara en casa con ellos, que empezara algún tipo de actividad de ocio con ellos etc.
- II. Para el padre: que empezara a volver antes a casa del trabajo, que hablara con sus hijos, que hablara con el profesor sobre sus hijos, que no empleara violencia, que cenara en casa etc.
- III. Para la madre: que desarrollara una opinión propia, que dejara de hablar por boca de su marido, que hablara regularmente con el profesor, que conociera a los amigos de sus hijos etc.
- IV. Para el tutor: que mantuviera unas reuniones de seguimiento con la familia, que hablara más con el adolescente de forma separada etc.

2. Las diferencias entre las estrategias diseñadas por los profesionales de lo social con el resto de participantes: los primeros iban directamente a medidas como la terapia familiar, el counselling, cuando el resto desarrollaban estrategias mucho más concretas como que el niño volviera a la escuela, el padre y el hijo empezaran a ir al fútbol juntos los domingos o la familia cenara junta todas las noches para crear espacios de comunicación rotos. En este punto la moderadora devolvía a los participantes el hacer ver que no habían sido capaces de ponerse en la piel de los padres que al llegar a hablar con el tutor no tienen conciencia alguna de tener un problema, sólo de estar preocupados porque su hijo lo tiene, luego no iban a aceptar una ayuda terapéutica que no pensaban necesitar, además de la limitación propia de las condiciones de trabajo de un tutor cara a una intervención prolongada e individualizada.

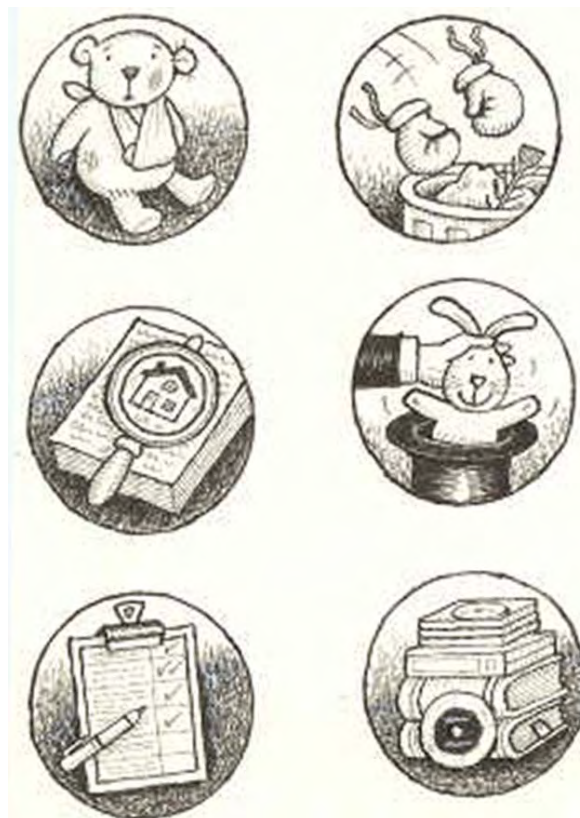
El **papel que se otorgaba al castigo físico** que sucede en un momento de la historia dentro del análisis es meramente anecdótico. Se considera como una **estrategia de resolución de conflictos inútil y además perjudicial para la situación**, y por supuesto una salida descontrolada y desesperada del padre. De este modo, el castigo físico y humillante se analiza dentro de la resolución de conflictos como lo que es, una estrategia errónea para intentar imponer su autoridad.

2.3.4. RESUMEN DE LOS DATOS ENCONTRADOS

Los hallazgos más significativos que surgieron en esta sesión fueron:

- Todos los participantes identificaron el caso de estudio como propio de su país.
- Las estrategias de resolución de conflictos fueron muy similares en todos los talleres y comenzaban por permitir a los miembros de la familia la expresión de sus sentimientos y acordar acciones muy concretas.
- Dentro de los talleres, hubo una diferencia constante entre los diferentes profesionales a la hora de desarrollar estrategias de resolución de conflictos.

3. Conclusiones Generales del análisis comparativo



Los datos reunidos en este informe son el resultado de la experiencia de formación durante dos años para la erradicación del castigo físico y humillante y la promoción de una educación afectiva y una disciplina no violenta en el ámbito familiar.

Esta experiencia ofreció una oportunidad única para observar diferentes respuestas culturales al castigo físico y humillante, y para proporcionar algunas hipótesis que pudieran derivar en futuras investigaciones. Las conclusiones expuestas aquí son necesariamente cualitativas y exploratorias y no pueden ser valoradas como definitivas. Sin embargo, los datos nos ofrecen evidencias que apoyan algunas de los presupuestos en los que Save the Children basa su trabajo en la defensa y promoción de los derechos del niño y, en concreto, para la erradicación del castigo físico y humillante como forma de violencia social y legalmente aceptada.

1. Se recoge evidencia que indica que las respuestas afectivas de los seres humanos en las relaciones pudieran ser universales. Esto es algo que muchos autores han defendido (por ejemplo, Bowlby, 1998, López, 2000), pero un trabajo como el que se presenta proporciona evidencia transcultural que sustenta este presupuesto. Si los conceptos y vivencias correspondientes a la vinculación afectiva y a la violencia, como la experiencia de estos talleres parece indicar, son universales, entonces las estrategias para abordar los conflictos en las relaciones también podrían serlo. El hecho de que una misma metodología con ejercicios específicos haya sido útil para trabajar en cinco regiones diferentes del mundo, con diversidad de características sociales, culturales, económicas y políticas, indica que puede haber una base común desde la que trabajar.

El hecho de que existan dimensiones comunes en las relaciones afectivas también sirve para fortalecer el argumento de que los derechos recogidos en la Convención sobre los Derechos del Niño deberían ser reconocidos y comprendidos como los principios básicos necesarios para el desarrollo pleno de la persona.

2. Trabajar a nivel afectivo es un método eficaz para abordar la violencia, y que es posible aplicarla como una metodología válida para todos los contextos socioculturales. Se basa en movilizar en los participantes las vivencias personales asociadas a una problemática, en este caso el castigo físico y humillante.

3. El estudio proporciona datos significativos sobre aspectos comunes a la incidencia del castigo físico y humillante en todos los países y regiones involucradas:

- El castigo físico y humillante es una forma de violencia de incidencia transcultural. La mayoría de los participantes de todos los talleres de las cinco regiones han vivido y relatan experiencias de castigo físico y humillante.
- No sólo es importante saber que los participantes en todas las regiones habían vivido alguna forma de violencia como parte de su proceso educativo, sino que todos ellos estaban tan acostumbrados a ella, la consideraban tan natural, tan parte de su vida diaria, que ni siquiera la percibían como violencia hasta que no se pararon a analizarlo. Esto nos da idea de lo aceptado socialmente que está una forma de violencia hacia la infancia como el castigo físico y humillante.

- Todos los participantes reconocieron en sí mismos el **dolor y sufrimiento que el castigo físico y humillante les provocaba** e hicieron conscientes los mensajes educativos dañinos que les habían inculcado a través de él y que habían quedado legitimados en cada cultura.

Ni el castigo físico ni el psicológico son pautas exclusivas de una cultura. Tanto sus consecuencias como su forma son fenómenos transculturales que surgen del modo en que manejamos el poder dentro de nuestras relaciones personales. La experiencia de la violencia parece, según este estudio, ser universal. El conocimiento de las dimensiones culturales es esencial cuando se diseñan programas de intervención pero no es posible defender que la violencia como un fenómeno cultural sino como una vulneración universal del derecho a la protección de todas las formas de violencia.

4. En cuanto a los **patrones de castigo físico y humillante**, el estudio comparativo revela lo siguiente:

- Muchas formas y prácticas de castigo físico y humillante son comunes y se encontraron en todas las regiones. Hablamos de formas como las bofetadas, el azote o nalgada, sacudir, dar patadas, golpear con una regla o un cinturón, el tirón de pelos y de orejas, el insulto, el grito, la humillación pública, culpabilizar, los motes, la amenaza, la comparación con otras personas, el poner cara a la pared, la mirada, el rechazo o la ignorancia y el silencio.
- El número de formas violentas de castigo recogidas fue siempre superior al de formas no violentas.
- Las regiones surasiáticas mencionaron formas de castigo físico y humillante como romper los libros del niño, hacer correr desnudo a un niño alrededor de la casa o obligarle a pegarse a sí mismos, y algunas otras como los baños calientes y fríos fueron recabadas tanto en Sudamérica como en Asia.

5. Entre los países involucrados en el estudio, emerge un concepto común de violencia. Dada la consistencia en esta comprensión, sería posible inferir que es válida para todas las regiones. Este concepto es el siguiente:

- Un daño en el desarrollo evolutivo que se produce por un abuso de poder y que puede realizarse de tres formas: físicamente, psicológicamente o sexualmente.
- Este concepto se basa en dos ideas clave: **daño y poder**.

6. El **proceso de análisis** de las conductas para ver si son o no violentas fue similar en la mayoría de los participantes. Los criterios empleados fueron los siguientes:

- a. La violencia física se reconoce antes y más fácilmente como violencia.
- b. Las formas de violencia más fuertes, más severas se reconocen antes como violencia.
- c. La violencia lo es porque produce un daño.
- d. La violencia es muchas veces fruto de la impulsividad, e impide la reflexión y el aprendizaje.
- e. Se entienden como opuestos la educación y la violencia.

7. El castigo físico y humillante transmite mensajes educativos que pueden ser dañinos para el desarrollo de la persona. Estos mensajes son vincular afecto y autoridad con violencia.

8. El poder es la dimensión universal en las relaciones, que consiste en la capacidad que todos tenemos de influir en nuestro propio desarrollo o en el de los demás. El poder usado positivamente genera crecimiento, mientras que el poder es usado negativamente genera violencia. Hubo una percepción común por parte de los participantes en el estudio respecto a que:

- Hay una **identificación común de las relaciones de poder en la vida diaria** de los participantes de todas las regiones.
- Se reconocen la **fuerza física y el amor** como formas de poder natural y los contextos de **autoridad y diferencia** como formas de poder otorgadas socialmente.

9. Existe un **concepto común de los elementos que constituyen un vínculo afectivo** en todos los participantes en el estudio, a pesar del hecho de que el tipo de relación usada como referente en el ejercicio fue diferente (pareja en España, Sudamérica y Centroamérica y la relación con el mejor amigo en ambas regiones surasiáticas) Estos elementos son:

- Las demostraciones de afecto explícitas.
- Generar un sentimiento de pertenencia en las personas que lo construyen, que les permita ir más allá de la soledad.
- Compartir tiempo y actividades que generen conocimiento mutuo.
- El compromiso que permita la estabilidad, la protección y el cuidado de quien construye el vínculo.

Dentro de este análisis han surgido algunas diferencias significativas y entre los cuatro elementos recogidos de los participantes en todos los talleres, el afecto y el sentimiento de pertenencia fueron los más frecuentemente citados en España, Sudamérica y Centroamérica mientras que el compromiso público y el cuidado del otro fueron los más frecuentemente mencionados por los participantes en ambas regiones sub asiáticas.

10. Los patrones de relaciones familiares y de los conflictos que pueden surgir dentro de las familias también fueron identificados por todos los participantes. Todos los participantes asumieron que la historia relatada en el caso podía ser de sus propios países. Igualmente las estrategias desarrolladas para abordar los conflictos fueron las mismas en todas las regiones, y mencionadas en el mismo orden. Además es significativo indicar que hubo un patrón de diferencias consistentes en las actitudes de diferentes profesionales hacia el análisis de la historia y algunas diferencias regionales al respecto del análisis de los roles de género dentro de la familia que se presentaba en el caso a estudiar.

Bibliografía y Anexos



BIBLIOGRAFÍA

Bibliografía de Save the Children sobre castigo físico y humillante

Documentación de la Alianza Save the Children sobre castigo físico y humillante

SAVE THE CHILDREN “Poniendo fin al castigo físico y humillante contra la niñez-cómo hacerlo posible” Save the Children Reino Unido, Suecia y España. (2001).

SAVE THE CHILDREN Definición /posicionamiento sobre castigo físico y humillante (2003).

SAVE THE CHILDREN “Poniendo fin al castigo físico y humillante contra la niñez-cómo hacerlo posible” tríptico para advocacy. (2004)

SAVE THE CHILDREN “Poniendo fin al castigo físico y humillante contra la niñez-cómo hacerlo posible. Manual para la acción” (2004)

Documentación de la campaña “Educa, no pegues”

Materiales de sensibilización

SAVE THE CHILDREN (1999) “Carpeta de Formación para padres de la campaña Educa, no pegues” Save the Children, UNICEF, CEAPA y CONCAPA, España, 1999.

- Manifiesto
- Tríptico de la campaña
- Guía general de la campaña
- Guía general para padres y madres

Materiales de formación

SAVE THE CHILDREN “Carpeta de Formación para padres de la campaña Educa, no pegues” Material elaborado por Pepa Horno, Bárbara Calderón, rocío Berzal, Luis García Campos y Rufino González. España, 1999.

SAVE THE CHILDREN “Material de difusión de la campaña “Educa, no pegues”: tríptico, guía y guía para padres” Material elaborado por Pepa Horno, Bárbara Calderón, Rocío Berzal, Luis García Campos y Rufino González. España, 1999.

SAVE THE CHILDREN “Libro de ocio y tiempo libre para niños de la campaña Educa, no pegues” Material elaborado por Pepa Horno, Alejandro Benito, Sara Suárez y David de Miguel. España, 2000.

Reforma legal

SAVE THE CHILDREN “Una legislación en defensa de los derechos del niño: propuesta de reforma de los artículos 154 y 238 del Código civil español” Material elaborado por Carmen del Molino, Pepa Horno y Ana Santos. España, 2000.

Otra bibliografía de interés sobre el tema:

BOWLBY, J. "Apego y pérdida" Ed. Paidós, España, 1998.

CYRULNIK, C. "Los patitos feos" Ed. Gedisa, España, 2000.

HORNO, P. "Educando el afecto" Ed. Grao, España, 2004.

LÓPEZ, F. (coord.) "Desarrollo afectivo social" Ed. Martínez Roca, España, 2000.

Bibliografía sobre conflictos:

Alzate Sáez de Heredia, "Análisis y resolución de conflictos. Una perspectiva psicológica", Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, España, 1998.

Burguet, Marta, "El educador como gestor de conflictos", Editorial Desclée de Brouwer, España, 1999.

Cornelius, Helena y Faire, Shoshana, "Tú ganas, yo gano. Cómo resolver conflictos creativamente y disfrutar con las soluciones", Editorial GAIA, Francia, 1995.

Costa Cabanillas, Miguel y López Méndez, Ernesto, "Manual para el educador social, Afrontando situaciones" Ministerio de Asuntos Sociales, Dirección General del Menor y la Familia, España, 1996.

Davis, Martha, McKay, Matthew y Eshelman, Elizabeth R., "Técnicas de autocontrol emocional", Editorial Martínez Roca, España, 1985.

Folch y Camarasa, Luis, Folch y Soler, Luis y Folch y Soler, Jordi, "Educar a los hijos cada día es más difícil", Eumo Editorial, España, 1999.

Tomás Folch, Marina y Gimeno Soria, Javier, "La resolución de conflictos. Curso de formación para equipos directivos", Ministerio de Educación y Ciencia, España, 1993.

Caja de Herramientas del Curso de Capacitación para el Entrenamiento en Tratamiento de Conflictos, Centro de Investigación para la Paz, Gobierno Vasco, España, 1998.

ANEXO UNO

EJERCICIO UNO: FORMAS DE CASTIGO FÍSICO Y HUMILLANTE IDENTIFICADAS POR LOS PARTICIPANTES

Listado resumen del primer ejercicio en los países de Sudamérica y Centroamérica. Se mencionan los ejemplos mencionados en las dos columnas en todos los países de las dos regiones.

Castigo con violencia	Castigo sin violencia
bofetada (t)	dejar sin salir con los amigos (t)
nalgada, azote (t)	no ir a bailar (t)
golpes en la cabeza, yemas dedos (t)	no salir a jugar (t)
sacudir (t)	no ver la televisión (t)
patadas (t)	no ir a una fiesta (t)
insultos (t)	no ir al recreo (t)
gritos (t)	tarea extra (t)
amenaza (t)	quitar lo que más gusta (t)
jalón de pelo y orejas (t)	dejar en la habitación (t)
pellizco (t)	tareas de la casa * (t)
arrodillarse (en maíz, arena, chapas...) (t)	no permitir acceso a internet (b)
golpear con regla, cinturón, manguera, cable, ramas, puntero, quinsacharaña, toalla mojada, correa, cadena (t)	acostarse temprano (a, n)
comparaciones (t)	no dar dinero, quitar propina, mesada (p, n, b)
humillar públicamente (t)	amonestaciones (a)
ridiculizar (t)	quitar lo que gusta (v)
motes, apodos (t)	no ir a la playa (v)
indiferencia (t)	quitar los scouts (v)
culpabilizar (t)	mandar callar (v)
discriminar (por sexo u otra razón) (t)	no montar en bici (v)
mirada (t)	hacer comer lo que no les gusta * (p, a)
silencio (t)	escribir 200 veces * (n)
poner en rincón cara a la pared (t)	
no dar comida * (t)	
lavar la boca con jabón (b)	
quemar (n, b)	
amarrar (n, cr)	
decirles que ya no se les quiere (b)	
sanción colectiva (b)	
trabajo forzado (v)	
encerrar a oscuras en habitación o calabozo (a, b)	
desnudar (p)	
baños calientes o fríos (p, v)	

- *Las formas de castigo que se incluyen con un asterisco, fueron formas de castigo que se retomaron después en la explicación respecto a cómo una forma de castigo, dependiendo del modo en que se aplicara podía pasar de*

una columna a otra, traspasando la línea del empleo de la violencia. Por ejemplo, no dar de comer, si era una forma de castigo consistente en que cuando el niño no quería comer lo que había para comer, no se le cocinaba algo alternativo que le gustara más, era un castigo adecuado, si a lo que se referían era al rechazo sistemático de alimentar al niño o niña, o a la diferencia entre hermanos como una forma de discriminación cara a la comida, estaríamos en la columna izquierda. O las tareas de la casa, era diferente hacer a un niño mantener su habitación en orden o colaborar en las tareas de la casa, como algo positivo y cooperativo, a hacerle hacer tareas que le corresponden al adulto a modo de castigo.

- *Las abreviaturas entre paréntesis indican los países en los que se incluyó esta respuesta en el listado. T significa todos los países, P corresponde a Perú, B a Bolivia, A a Argentina, N a Nicaragua (teniendo en cuenta que fue un seminario internacional con cuatro países de la región) , V de Venezuela y CR a Costa Rica.*

Listado resumen del primer ejercicio en los países del **Sur y Sudeste Asiáticos**. Se mencionan los ejemplos mencionados en las dos columnas en todos los países de las dos regiones.

Castigo con violencia	Castigo sin violencia
bofetada (t)	no dejar salir con los amigos (t)
nalgada, azote (t)	tarea extra (t)
golpes en la cabeza (t)	no dejar ver la tele (c, i, hk)
sacudir (t)	escribir evaluación de lo que ha pasado (b,v)
patadas (t)	escribir 100 veces (hk)
insulto (t)	quitar la propina (hk)
gritos y amenazas (t)	no dejar comer lo que le gusta (hk)
tirón de pelo y orejas (t)	tareas de la casa * (v)
pellizco (t)	
golpear con regla, cinturón, manguera, cable, ramas, puntero, palos o ramas, percha, madera (t)	
comparaciones (t)	
amarrar, atar (t)	
humillar públicamente (t)	
ridiculizar (t)	
motes (t)	
indiferencia (t)	
culpabilizar (t)	
discriminar (por sexo u otra razón) (t)	
silencio (t)	
encerrar a oscuras, o solo en casa (t)	
poner en rincón cara a la pared (t)	
no dar de comer (t) *	
arrodillarse o inclinarse (hk)	
comparar con un animal (v)	
quemar (dedos, con cigarrillos...) (v, i)	
hacerme desnudar (en público o en privado) (v)	
baños calientes o fríos (v, c)	
hacer correr alrededor de la casa o de la escuela (v, hk)	

romper los libros (v)
 lavar la boca con jabón (v)
 obligar a pegarme a mí mismo (c)
 dejar fuera de casa en la lluvia o con mucho calor (v, c)
 castigar a todo el grupo por la falta de uno (b)
 cortar el pelo (hk)

- *Las abreviaturas entre paréntesis indican los países en los que se incluyó esta respuesta en el listado. T significa todos los países, B corresponde a Tailandia (Bangkok) (teniendo en cuenta que ese seminario era internacional incluyendo personas de seis países de la región), I a India (igualmente seminario internacional con personas de 11 países) V a Vietnam, HK a Hong Kong y C a Camboya.*
- *En el ejercicio en algunos de los países, los participantes dieron ejemplos también de castigo físico y humillante empleado por los profesores, que no se incluyen aquí por mantener una uniformidad en el análisis del ejercicio.*

Listado resumen del primer ejercicio en los talleres en **España**. Se mencionan los ejemplos mencionados en las dos columnas en todos los talleres.

Castigo con violencia	Castigo sin violencia
bofetada	dejar sin salir con los amigos
nalgada, azote	no jugar
golpes en la cabeza	no ver la televisión
sacudir	acostarse temprano
insulto	no dar dinero, quitar propina
gritos	no ir a una fiesta
amenaza	no ir al recreo
tirón de pelo y orejas	tarea extra
pellizco	quitar lo que más gusta
golpear con regla y cinturón	dejar en la habitación
comparaciones	amonestaciones
humillar públicamente	hablar sobre lo ocurrido
ridiculizar	hacer comer lo que no les gusta *
motes	escribir 200 veces *
indiferencia	
culpabilizar	
discriminar (por sexo u otra razón)	
mirada	
silencio	
encerrar a oscuras	
poner cara a la pared	

ANEXO DOS

EJERCICIO DOS: EL VÍNCULO AFECTIVO

Listado resumen del segundo ejercicio en los talleres de los países de la región de Sudamérica y Centroamérica, agrupados temáticamente:

AFECTO

Demostraciones afectivas	Detalles
respeto (t)	detalles (t)
simpatía (t)	regalos (t)
mimos (a, cr)	flores (n)
frases bonitas (n)	cartas (a)
halagos (n, v)	mensajes (a)
elogios (n)	canciones (a)
gestos (n)	atenciones (a, cr)
encanto (n)	llamadas (a)
atenciones (a)	
llorar juntos (a)	
química (a, v)	
atracción física (a, v)	
generosidad (a)	
dulzura (a)	
romanticismo (v)	
seducción (a)	
galanteo(cr, v)	
conquista (a)	
sexo (v)	
pasión (v)	
tocarse (v)	
alegría , risas (v)	

PERTENENCIA

Hacer sentir elegido y especial	Aceptación incondicional
hacer sentir elegido y especial (t)	aprobación y aceptación tal cual es la persona (t)
magia (v)	admiración mutua (cr)
hacer sentir bien (v)	tolerancia (cr, a, v)
	aceptar estados emocionales (a)
	permitir decisiones personales e independencia (a)
	valorarme (v)
	respeto (v)

CONOCIMIENTO Y TIEMPO COMPARTIDO

Comunicación y tiempo compartido	Pelear y reconciliaciones.
comunicación (t)	pelear y reconciliaciones (a)
sinceridad (t)	ceder (a)
confianza (t)	miedo (v)
tiempo compartido (n,v)	
actividades compartidas (n,a)	
escucha (a)	
se muestra tal cual es (a,v)	
conocimiento (cr)	
apertura (cr)	
salidas juntos (a)	
diálogo (a)	
necesidad de cercanía (cr)	
compañerismo (a)	
diversión (cr,v)	
descubrirse (v)	
receptividad (v)	
espiritualidad compartida (v)	
compresión (n, a)	
colaboración (a)	
convivencia (n)	
ritos comunes (cr)	

COMPROMISO Y CUIDADO DEL OTRO

Compromiso, protección y cuidado	Permanencia
fidelidad (t)	constancia (a)
atención, cuidados (t)	insistencia (a)
apoyo (t)	paciencia (cr; a, v)
proyecto común (a)	interés (cr)
intereses comunes (cr)	estabilidad (n)
compromiso público ante los demás (n)	
madurez (a)	
cosas en común (a)	
metas comunes (n)	
seriedad en el compromiso (n)	
dar seguridad (cr)	
acompañamiento en malos momentos (n)	
bondad (a)	
protección (a)	
lealtad (cr)	
consejos(a)	
responsabilidad (n)	
cambiar por el otro (a)	
seguridad (a)	

- Las abreviaturas entre paréntesis indican los países en los que se incluyó esta respuesta en el listado. T significa todos los países, A corresponde a Argentina, N a Nicaragua, V a Venezuela y CR a Costa Rica.

Listado resumen del segundo ejercicio en los talleres de los países de la región de Sur y Sudeste Asiáticos:

AFECTO

Demostraciones afectivas	Detalles
deseoso de compartir mi felicidad y pena (t)	regalos (v, hk)
actitud cariñosa (i,v,hk)	llamar desde lejos (v)
actitud positiva (i)	venirme a ver sin motivo (b)
amabilidad (i, v)	llamadas (hk)
piropos pero honestos (v)	generosidad (hk)
llorar y reír juntos (hk)	
abrazar (hk)	
sentido del humor (hk)	

PERTENENCIA

Hacerte sentir elegido y especial	Aceptación incondicional
hacer sentir amado (hk)	aceptarme como soy (v, b)
	tolerancia (c, hk)
	libertad para expresarme como soy (hk)
	hacerme sentir seguro (b)

COMUNICACIÓN Y TIEMPO COMPARTIDO

Comunicación y tiempo compartido	Pelear y reconciliaciones
escucha (t)	conflictos (hk)
compartir la alegría y la pena (t)	perdonar (hk)
actividades compartidas: cenar, comer, cine (t)	
comprensión mutua (t)	
tiempo compartido (v, hk)	
sinceridad (v, hk)	
compartir nuestras vidas, secretos, historias, opiniones (v, b, hk)	
comunicación (hk)	
confianza (v)	
honestidad (i, c, hk)	
hobys compartidos (v)	
llevarme a sitios que no conocía (v).	

COMPROMISO Y CUIDADO DEL OTRO

Compromiso y protección y cuidado	Permanencia
fidelidad (t)	mantener el contacto

crítica positiva, hacerme ver mis errores (t) dar dinero cuando lo necesitaron (t) dar juicio objetivo (t) apoyo en situaciones difíciles (t) estar siempre ahí (b, hk) confianza mutua (b,v, hk) decir siempre la verdad (b) darme consejo (b, hk) apoyo incondicional aunque criticaran mi actitud (v) nunca me hizo sentirme avergonzado (b) siempre está disponible (b) ayudar en lo profesional (v) anteponer el protegerme a su seguridad personal (v) hablarme en malos momentos (c, b) sacrificarse por mí (v) compromiso de cuidado de mi familia también (v, hk) impulsarme a mejorar (c, b, hk) ayuda para resolver los problemas (c) compartir las preocupaciones familiares (v) visitar a mi familia cuando no estoy (v) darme apoyo material y espiritual (v) tomar cerveza cuando estoy mal (v) no burlarse de mí (c) darme todo menos la mujer (v) defenderme (hk)	(t) consistencia (v) compromiso a largo plazo (hk)
--	--

- Las abreviaturas entre paréntesis indican los países en los que se incluyó esta respuesta en el listado. T significa todos los países, B corresponde a Bangkok (teniendo en cuenta que ese seminario era internacional incluyendo personas de seis países de la región), I a India (igualmente seminario internacional con personas de 11 países) V a Vietnam, HK a Hong Kong y C a Camboya.*

Listado resumen del segundo ejercicio en los talleres en **España.**, agrupados temáticamente y se enumeran de más frecuentemente mencionados a menos:

AFECTO

Demostraciones afectivas	Detalles
mimos (t) piropos (t) respeto (t) simpatía (t) halagos elogios gestos encanto química atracción física generosidad dulzura.	detalles (t) flores (t) mensajes (t) regalos cartas ir a buscar al salir del trabajo seducción conquista

PERTENENCIA

Hacerte sentir elegido y especial	Aceptación incondicional
Hacerte sentir elegido y especial (t)	aprobación y aceptación tal cual es la persona (t)

COMUNICACIÓN Y TIEMPO COMPARTIDO

Comunicación y tiempo compartido	Peleas y reconciliaciones
tiempo compartido (t) actividades compartidas (t) escucha (t) sinceridad (t) apertura (t) se muestra tal cual es conocimiento comunicación confianza salidas juntos Diálogo.	Peleas y reconciliaciones (t)

COMPROMISO Y CUIDADO DEL OTRO

Compromiso y protección y cuidado	Permanencia
fidelidad (t) apoyo y acompañamiento en malos momentos (t) proyecto común intereses comunes compromiso dar seguridad atención cuidados bondad protección	Mantener el contacto Insistir Perseguirme

ANEXO TRES: CASO DE CONFLICTO FAMILIAR EMPLEADO EN LA SESIÓN DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

(Tomado de la Carpeta de Formación para profesionales que trabajan con padres y madres de la campaña "Educa, no pegues" de Save the Children, UNICEF, CEAPA y CONCAPA (1999))-

Presentamos para la reflexión un hecho, real o ficticio, pero en cualquier caso verosímil, tomado de DE GREGORIO (1992: 27-32). Lo hacemos en forma de resumen.

"Hace algún tiempo Leticia me dijo: "Tengo algunos problemas en casa y necesito comentártelos".

Ella tiene dos hijos: Juanjo, de 19 años, y Andrés, de 13. Está casada con un prestigioso abogado y no les va mal económicamente. Leticia trabaja también fuera de casa todo el día.

José, su marido, es un hombre trabajador, metódico, de costumbres estables. Partió de la nada y todo, incluso su carrera, lo ha hecho a base de esfuerzo.

Siente sano orgullo de ello. Juanjo dice que cuando su padre se mira al espejo, se admira a sí mismo como autor y como obra.

Cuando les he preguntado en alguna otra ocasión por la virtud que más cultivan y que más admiran para sus hijos, rápidamente contestan: espíritu de trabajo, sentido del esfuerzo.

Es lógica la preocupación de Leticia y José. Juanjo ha repetido curso en dos ocasiones y ahora en secundaria tiene muy malas perspectivas. Andrés va sacando los cursos "a empujones". Todos los profesores les dicen lo mismo, que tienen capacidad, pero no tienen voluntad, estudian poco.

El problema más serio es Juanjo. Aparentemente, todo empezó hace tres años, el día que les comunicaron del centro educativo que llevaba faltando habitualmente más de un mes a clase. No lo podían creer. José había comentado muchas veces que la culpa del "desmadre" de los hijos la tenían sus padres, y en su casa no iba a pasar eso. Visiblemente irritado dijo a Juanjo, que tendrán que hablar. José arregló sus cosas para poder regresar del trabajo antes. A su regreso a casa irrumpió en la habitación de Juanjo, que estaba tendido en la cama oyendo "las diez canciones más escuchadas de la semana". El modo de entrar, acompañado de una sonora bofetada, ayudaron a Juanjo a incorporarse.

Luego vinieron las palabras: "No estoy dispuesto a aguantar en casa vagos y maleantes. No mereces el pan que te comes...". Y unas cuantas cosas más por el estilo para concluir mientras salía dando un portazo: "Te acordarás de esto". Al siguiente día, Leticia intentó razonar con Juanjo. Comenzó por preguntarle donde andaba para no ir a clase. "Por ahí, con algunos amigos", contestó Juanjo, sin más explicación.

Desde entonces Juanjo falta menos a clase y, cuando lo hace, se las arregla para falsificar justificantes. Pero su presencia en clase sigue siendo totalmente ausente y los resultados así lo reflejan. Pocos días después, nos vemos José, Leticia y yo para hablar de este asunto.

José dice que no merece la pena hacerlo, que Juanjo ya no tiene solución. Leticia, en cambio, cree que aun se podrá enderezar lo que ellos no han sabido o no han podido.

Nos remontamos a años atrás. Juanjo hasta esta fecha - dicen - no había tenido demasiados problemas. Los cursos los fue sacando adelante con ayuda de clases particulares, que además aseguraban un poco el control de ese tiempo, porque "nosotros hemos estado siempre muy atareados por el trabajo".

Creen que su hijo nunca había tenido problemas, nunca se había quejado de nada, incluso "era un buen chico, tan callado. Siempre nos costaba sonsacarle lo que ocurría en el colegio. No tuvimos nunca necesidad de hablar con los profesores, porque en clase también debía de ser un buen chico".

A raíz de lo sucedido -dice Leticia- hemos acordado quitarle la asignación económica de fin de semana. "Como castigo y para evitar que tenga donde ir". Pero Juanjo tema algunos fondos cuyo origen no se explicaban. Al final descubrieron que trabajaba las horas punta en la barra de un bar de juventud.

Esto desencadenó de nuevo la tormenta en casa. Por primera vez Juanjo no se calló ni ofreció disculpas: "Estoy harto. Nunca me han querido. Solo les ha importado mis notas. Déjenme en paz. Déjenme vivir mi vida. Yo se lo que quiero".

No esperó contestación, salió de la casa dando un portazo y se fue. José se quedó sin palabras y Leticia llorando. Desde aquel día, Juanjo comenzó a tener comportamientos de abierta hostilidad. Llega a la casa cuando quiere, contesta mal, hace su vida...

En este estado llevan las cosas ya un tiempo. José ha optado por no sacar más el tema. Con Juanjo apenas si se cruzan la mirada y casi no se hablan. José suele hacer, fuera de su presencia, comentarios como este: "Yo no tuve la ayuda que el ha tenido. Aprendí por mi mismo lo dura que es la vida. Déjalo, algún día se dará cuenta y reflexionará."

Se sospecha que en el bar donde trabaja Juanjo circula con cierta facilidad la droga. Lo que les ha hecho volver de nuevo a mí para que hable con Juanjo. He abordado a Juanjo y he decidido abordar sin rodeos al conflicto:

- Juanjo, han venido tus padres a hablar conmigo. Están muy preocupados por ti y me han pedido que a ver si entre todos, ellos también, podemos ayudarte.

- ¿De verdad cree usted eso? -contesta Juanjo con ironía-. Están preocupados por mis notas, porque les da vergüenza que esté trabajando en un disco-bar. Yo se que mis verdaderos problemas no les preocupan. Sobre todo a mi padre.

- ¿Por qué a tu padre?

- Porque él sólo quiere resultados del colegio. Que no arme broncas en casa. Esto ya no tiene solución. A ver si encuentro un trabajo que me permita irme y hacer mi vida independiente.

- No huyamos de los problemas, Juanjo. Admitamos que tus padres han cometido equivocaciones contigo. Tu padre estaría dispuesto a reconocerlo. ¿No es hora ya de que se sienten a hablar y pongan las cosas en su sitio?

Juanjo se quedó un tiempo pensativo y callado. Luego dijo:

- Usted no conoce a mi padre. Con el no se puede hablar. A el siempre hay que escucharle. ¿Como me hubiera gustado decirle más de una vez que me he

equivocado, que quería cambiar, que de verdad me ayudara! Pero se hubiera reído de mí. Me hubiera repetido como siempre que soy un caradura, que eso le confirmaba que el siempre tiene razón.

- El problema de ustedes es que nunca han hablado seriamente. ¿Desde cuándo no han tenido una conversación, aunque sea de... fútbol?

- Yo no recuerdo haber tenido conversación alguna con mis padres. Ellos me daban recomendaciones. Yo les escuchaba con la cabeza baja. Nunca jugaban conmigo. A mi padre no se le podía molestar en casa. ¡He tragado más TV. por aburrimiento! Con mi madre he hablado más. Pero siempre lo mismo: que si tu padre dice, que si tu padre quiere, que mira lo que trabaja... Eso sí, ella no me regañaba.

De momento cambia de tono y añade:

- No digo que sean malos padres. Reconozco que siempre han querido lo mejor para mí. Son trabajadores y no me parece que abusen de la gente en su profesión. Solo digo que no me comprenden, que para ellos todo lo hago mal, que no he valido nunca para nada. Me hubiera gustado... Se le cortan las palabras y se echa a llorar.

Me ha desconcertado. Desde luego no es el "caradura" de hijo que tantas voces me había descrito José. Hemos seguido hablando durante un largo rato.

Más bien ha sido Juanjo quien ha hablado.

- ¿Estás dispuesto a decir todo esto a tus padres en una reunión con ellos dentro de unos días?

Me pidió que lo dejara pensar. Dijo que me contestaría muy pronto y se fue. Ahora que le conozco mejor, estoy seguro de cual será la respuesta.

ANEXO CUATRO: VERSIÓN ADAPTADA DEL CASO DE CONFLICTO FAMILIAR PARA ASIA

Tomado del Informe del Taller de Jaipur, India Abril 2004.

Mrs. Agarwal has two children: Amar, 19, and Kishore, 13. She is married to a prestigious lawyer and they are well off. Mrs. Agarwal also has a full time job and is outside the home all day.

Mr. Agarwal, her husband, is a hard-working man, methodical, with stable habits. He started from scratch and he has built his career through hard work and he is proud of it. Amar says that when his father looks at himself in the mirror, he admires himself. The virtue that the parents promoted and admired most in their children was a work spirit and a sense of effort.

Mr. and Mrs. Agarwal became very concerned when Amar failed two years in a row in high school. Kishore has passed two years with a lot of trouble. All the teachers told them that their sons have capability, but they don't have the will, as well as that they study very little.

The most serious problem is Amar. Apparently, everything started three months ago, when the school told his parents that he had been frequently absent for almost a month. His parents couldn't believe their ears. Mr. Agarwal had commented several times that parents were guilty for "chaos" in their children, and that in his home it wouldn't be like that. Obviously angry, Mr. Agarwal told Amar they had to talk. Mr. Agarwal arranged to come home earlier that night from his job. When he arrived, he burst into Amar's room, who was in bed listening to music. He entered and slapped Amar hard on the face.

Then, the words came: "I won't put up with slackers and wasters in my home. You don't deserve the bread you eat". And stuff like that before he left slamming the door: "You will remember this".

In the morning, Mrs. Agarwal tried to reason with Amar. She started by asking him where he went when he was not in class. "Somewhere, with some friends", he answered curtly.

Since then Amar missed fewer classes and, when he did, he managed to come up with justifications. When he was in class he was only putting in an appearance and the results reflected it.

A few days later, Mrs. Agarwal met a teacher to talk about this affair. Mr. Agarwal felt it was not worth doing anything, because Amar was a lost cause. Mrs. Agarwal, on the other hand, believed that there was a possibility to correct what they couldn't or didn't know how to do. The discussion went back to few years back. Until this problem occurred Amar hadn't had many problems. He always passed his exams with the help of private classes, which also guaranteed some control at that time, because "we have always been very busy due to work."

They thought their child had never had problems, never complained about anything, and also "he was a good boy, so quiet. It was always hard for us to make

him tell us what happened at school. We never had the need to talk with the teacher, because he must have also been a good boy in class.”

Mrs. Agarwal said that as a result of what had happened they had agreed to stop giving him money each weekend “As a punishment and to prevent him going out”. But Amar got money from unknown sources. Finally, they discovered he worked during peak hours in a fast food place for young people.

This again caused a storm at home. It was the first time Amar didn’t stay silent or apologize: “I’m fed up. You have never loved me. You have only been concerned about my grades. Leave me alone. Let me live my life. I know what I want.”

He didn’t wait for an answer. He went out slamming the door behind him. Mr. Agarwal remained speechless and Mrs. Agarwal began to cry. Since that day, Amar began to behave in an openly hostile manner. He came home when he wanted, he answered back and he led his own life.

Things went on like this for a while and Mr. Agarwal chose not to talk about it. He and Amar hardly looked at each other and they almost didn’t talk to each other.

When Amar was not present, Mr. Agarwal made comments such as: “I didn’t have the help he does. I learnt how hard life is by myself. Leave him alone, he will soon realize and hardships of life”.

They suspect that drugs are freely available in the restaurant where Amar worked. This made them go back to the educator to talk to Amar.

The Educator talked with Amar and decided to raise the conflict issue directly:

-Amar, your parents have come to talk to me. They are very concerned about you and have asked me to see if I can help you.

-Do you really believe that? -Amar answered in a sarcastic way-. They are concerned by my grades, because they feel ashamed that I’m working in a restaurant. I know my real problems don’t concern them especially my father.

-Why your father?

-Because he only wants school results. Tell him not to start quarreling at home. This has no solution anymore. I will look for a job that allows me to leave and live independently.

-Let’s not escape from the problem, Amar. Let’s admit your parents have made mistakes with you. Your father would be willing to accept it. Isn’t it time for you to talk about it and to put things in order?

Amar remained thoughtful and quiet for a while. Then he said:-You don’t know my father. You can’t talk to him. You always have to listen to him. I would have liked telling him more than once that I was wrong, that I wanted to change and that I wanted him to help me! But he would have laughed at me. He would have told me that I was no good, which would have showed him that he is always right.

-Your problem is that you have never talked seriously. When was the last time you had a conversation, at least about... soccer?

-I don't remember having had any conversation with my parents. They gave me recommendations. I listened to them with my head bowed. They never played with me. My father couldn't be disturbed at home. I have swallowed so much TV just out of boredom! I have talked a little bit more with my mother. But it is always the same: your father says, your father wants, see how your father works... but, she didn't make a fuss.

Then he changes tone and says:

-I'm not saying they are bad parents. I recognize they have always wanted the best for me. They are hard-working and it doesn't seem to me that they abuse people in their professions. I only say they don't understand me, that for them I do everything wrong, that I have never been good at anything. I would have liked...

He stops talking and starts crying:

The teacher was disconcerted by his reaction. Of course he is not the 'no good' son Mr. Agarwal has depicted to him several times. He continued talking for a while. In fact, it was Amar who talked to the teacher.

-Are you ready to tell all this to your parents at a meeting with them in a few days?

He asked me to let him think about it. He said he would answer me soon and he left.

Now that I know him, I'm sure what his answer will be.



Save the Children

Save the Children
Pza. Puerto Rubio, 28
28053 Madrid
Tel.: 91 513 05 00
Fax: 91 552 32 72
www.savethechildren.es