

**Haim Omer**

**La Nueva Autoridad**  
familia - escuela - comunidad



**Morata**

Haim Omer

La Nueva Autoridad  
familia - escuela - comunidad



 Morata

**Haim OMER**

# **La nueva autoridad: familia, escuela, comunidad**



Ediciones **Morata** S.L.

Fundada en 1920

Nuestra Señora del Rosario, 14, bajo  
28701 San Sebastián de los Reyes – Madrid – ESPAÑA  
morata@edmorata.es – www.edmorata.es

© 2018 Haim OMER

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, [www.cedro.org](http://www.cedro.org)) si necesita fotocopiar, escanear o hacer copias digitales de algún fragmento de esta obra.

Todas las direcciones de Internet que se dan en este libro son válidas en el momento en que fueron consultadas. Sin embargo, debido a la naturaleza dinámica de la red, algunas direcciones o páginas pueden haber cambiado o no existir. El autor y la editorial sienten los inconvenientes que esto pueda acarrear a los lectores, pero no asumen ninguna responsabilidad por tales cambios.

© EDICIONES MORATA, S. L. (2018)  
Nuestra Sra. del Rosario, 14, bajo  
28701 San Sebastián de los Reyes (Madrid)  
[www.edmorata.es-morata@edmorata.es](http://www.edmorata.es-morata@edmorata.es)

Derechos reservados  
ISBNpapel: 978-84-7112-877-5  
ISBNebook: 978-84-7112-878-2  
Depósito legal: M-8.410-2018

Compuesto por: MyP  
Printed in Spain – Impreso en España  
Imprime: ELECE Industrias Gráficas, S. L. Algete (Madrid)

Imagen de la cubierta: Grafiti del Joker realizado por Twe Prod, Twe Crew. Reproducida con autorización

## Nota de la editorial

---

En Ediciones Morata estamos comprometidos con la innovación y tenemos el compromiso de ofrecer cada vez mayor número de títulos de nuestro catálogo en formato digital.

Consideramos fundamental ofrecerle un producto de calidad y que su experiencia de lectura sea agradable así como que el proceso de compra sea sencillo.

Una vez pulse al enlace que acompaña este correo, podrá descargar el libro en todos los dispositivos que desee, imprimirlo y usarlo sin ningún tipo de limitación. Confiamos en que de esta manera disfrutará del contenido tanto como nosotros durante su preparación.

Por eso le pedimos que sea responsable, somos una editorial independiente que lleva desde 1920 en el sector y busca poder continuar su tarea en un futuro. Para ello dependemos de que gente como usted respete nuestros contenidos y haga un buen uso de los mismos.

Bienvenido a nuestro universo digital, ¡ayúdenos a construirlo juntos!

Si quiere hacernos alguna sugerencia o comentario, estaremos encantados de atenderle en [comercial@edmorata.es](mailto:comercial@edmorata.es) o por teléfono en el 91 4480926.

*A mis cinco hijos que me enseñaron  
todo lo que sé sobre impotencia parental.*

# Contenido

## INTRODUCCIÓN

### CAPÍTULO 1: La nueva autoridad

*La experiencia de la autoridad en el pasado y en el presente.—La experiencia del fracaso al intentar restaurar la autoridad tradicional.—Experimentar la nueva autoridad.*

### CAPÍTULO 2: Atención vigilante. COAUTORES: IDAN AMIEL E IRIS SHACHAR

*Elementos de la atención vigilante.—Privacidad y atención vigilante.—Una cuestión de confianza.—Los diferentes niveles de atención vigilante.—A. Diálogo abierto.—B. interrogatorio directo.—C. Acciones unilaterales.—A. Preparación emocional y práctica.—B. Crear una red de apoyo.—C. Medidas contra la escalada.—La llegada a la escena.—La atención vigilante dentro de casa.—a) Atención abierta.—b) Atención centrada.—Acción unilateral.—Robo.—El uso de la privacidad para realizar actividades prohibidas con los amigos.—Ordenadores e Internet.*

### CAPÍTULO 3: La violencia infantil en el hogar. COAUTOR: IRIT SCHORR-SAPIN

*Vulnerabilidad y vergüenza.—“¿A quién perteneces?”.—La red de apoyos y redimir a la víctima, de sentirse abandonada.—El sistema de apoyo y el cambio de estatus de los padres.—“¿Tienes que demostrarle quién manda!”.—Aumentar el nivel de vigilancia.—La sentada.—Transparencia, documentación y opinión pública.—Actos de reparación.—Violencia emocional.*

### CAPÍTULO 4: Recabar apoyo en el centro docente. COAUTORES: KEREN FATAL-ASHER, RITA IRBAUCH E IDAN AMIEL

*Recabar apoyos y construir alianzas.—Una alianza entre el profesorado y ???.—La alianza entre el profesorado y las familias.—Las funciones del equipo de contacto.—Creación del equipo de contacto.—Instrucciones para los miembros del equipo de contacto.—Ejemplo.—La dirección del centro y la nueva autoridad.—La alianza con el alumnado.*

### CAPÍTULO 5: Presencia y supervisión en el centro escolar. COAUTORES: LIRON ON, KEREN FATAL-ASHER, HILA BERGER Y RAKEFET KATZ-TISONA

*Presencia física.—Presencia emocional-moral.—Presencia conductual.—Presencia interpersonal.—Presencia de la red.—La presencia en el aula.—Expulsión temporal y presencia.—Procedimiento de “expulsión temporal con presencia”.—La presencia parental en el centro escolar.—El mentor de presencia.—Sistema de alerta.*

### CAPÍTULO 6: Difusión y reparación. COAUTORES: EFRAT GILLIS GROBSTEIN, NITZAN LIFSCHITZ Y KEREN FATAL-ASHER

*Liderazgo y difusión en situaciones de amenaza.—Modelos de difusión y su papel en la campaña contra la violencia.—Medidas de reparación.*

### CAPÍTULO 7: Cómo implicar a los alumnos en la campaña contra la violencia. COAUTORES: GEORG ROESSLER, YONI TSHOUNA Y KEREN FATAL-ASHER

*Cómo lograr que los chicos ejerzan la resistencia pacífica para luchar contra la violencia.—El papel central de los niños en la nueva autoridad.*

### CAPÍTULO 8: La nueva autoridad en la comunidad. COAUTORES: URI WEINBLATT Y CARMELIT AVRAHAM-KREHWINKEL

*Patrullas de padres.—El policía de la comunidad.—La policía local en el centro escolar.—Autoridad y comunidad.—Sensibilización.—El equipo de dirigentes y sus funciones.—Obstáculos en el proceso de introducción la nueva autoridad en la comunidad.—El círculo de la nueva autoridad.*

## BIBLIOGRAFÍA

OTRAS OBRAS DE EDICIONES MORATA





# Introducción

---

El propósito principal de este libro es responder a las siguientes preguntas: ¿Qué tipo de autoridad adulta es apropiada para una sociedad libre y pluralista? y ¿cómo se puede lograr?

La degradación de la autoridad educativa y parental en las últimas décadas es una de las causas del aumento drástico de la violencia y la delincuencia entre niños y adolescentes. Sin embargo, es razonable que padres\* y educadores se resistan a aplicar un tipo de autoridad basada en la intimidación, obediencia ciega y fuerza bruta. El conflicto entre el deseo de restaurar su autoridad y la necesidad de adaptarla a los valores sociales actuales, crea un dilema para padres y educadores: ¿cómo pueden ejercer su autoridad y al mismo tiempo conservar los valores de la autonomía y el pluralismo cultural?

En este libro, el profesor Haim Omer presenta una solución teórica y práctica para esta disyuntiva mediante el concepto de "la nueva autoridad". Dicho concepto es el resultado de un proceso largo y polifacético de pensamiento y acción. El proceso comenzó con la publicación hace casi veinte años del libro *Restoring Parental Authority*<sup>1</sup>, su primer libro sobre la educación de los hijos. El libro desencadenó un dinámico debate público. Cuando se publicó, el concepto "autoridad" prácticamente se consideraba indecente en el discurso público-terapéutico, y al vincularlo con la educación de los hijos suscitaba muchos malentendidos. El concepto a menudo era tergiversado como defensor y partidario de un estilo de crianza exigente y severo, poco sintonizado con las necesidades de los niños.

Pese a los difíciles esfuerzos que conlleva el concepto, entender que la autoridad parental no solo es legítima y positiva sino que en realidad es una condición previa necesaria para establecer una relación sana entre padres e hijos, ha empezado a calar en la conciencia del público. El concepto de "presencia parental", que constituye el eje central del libro, ha ayudado a padres y madres a restaurar su autoridad, conservando los valores morales y la conexión con el niño.

El segundo libro de Haim Omer sobre crianza, *Resistencia pacífica. Nuevo método de intervención con hijos violentos y autodestructivos* (2004), describe los procesos de escalada de violencia que tienen lugar entre padres e hijos y provee de pautas para prevenirlo. El libro combina un razonamiento teórico basado en la filosofía de resistencia

pacífica, con un plan concreto de acción para los padres sobre cómo resistir y proteger a sus hijos de la escalada de la violencia y del riesgo personal.

El punto de partida en ambos libros es el reconocimiento y la comprensión de la angustia de los padres frente a la tendencia común a culparse, casi de manera automática, por el comportamiento de sus hijos. Un proceso similar caracterizó su trabajo en centros de enseñanza, en el que puso de manifiesto las dificultades abrumadoras que enfrentan maestros y educadores, y creó un programa centrado en la presencia del profesor y la autoridad positiva.

La implicación de los padres en las escuelas es uno de los desafíos que afronta el sistema educativo hoy en día. Los profesores y directores en ocasiones se han de defender de las amenazas, acusaciones y a veces violencia, de los padres. Su temor comprensible ante las reacciones de los padres con frecuencia conduce a una política de ocultación, que genera un terreno fértil para la expansión de la violencia. Sin embargo, al igual que el deseo de restaurar la vieja autoridad no es realista, el deseo de cerrar las puertas a los padres tampoco es factible. Por tanto, es necesario encontrar un camino para que padres y profesores trabajen juntos.

Los principios de la nueva autoridad, uno de cuyos pilares es la alianza padres-profesores, ofrecen una solución al estancamiento. Con su ayuda, los profesores empiezan a experimentar la presencia parental en la escuela como una herramienta de apoyo y refuerzo, al tiempo que los padres dejan atrás su suspicacia y hostilidad hacia el maestro y la escuela. Este refuerzo mutuo atrae de forma gradual la colaboración de otros organismos comunitarios. De este modo, el espíritu de la nueva autoridad se comienza a expandir más allá de los límites del hogar y el centro docente.

Construir la nueva autoridad no es un plan de acción del todo uniforme que requiera un acuerdo total entre todas las partes implicadas; por el contrario, uno de los principales puntos fuertes del concepto es su modularidad. Cada parte puede realizar el cambio a su ritmo y a su manera, y no es necesario que las estrategias se implementen de modo homogéneo para conseguir resultados. Un padre o madre o profesor puede empezar a restaurar su autoridad a "pequeña escala". No obstante, cada estructura de la nueva autoridad garantiza que una vez iniciado el proceso, no solo se empoderan los padres, sino también los maestros; y estos a su vez, no solo se empoderan, sino que también empoderan a los padres, y ambos empoderan a la comunidad en general.

Haim Omer no llevó a cabo el trabajo descrito en este libro en solitario. Recibió el apoyo de un grupo de profesionales que trabajaron con él bajo su dirección. Por tanto, la mayor parte de los capítulos de este libro contienen una lista de autores responsables de los proyectos descritos en él.

El primer capítulo presenta el concepto de la nueva autoridad, los contrastes con la autoridad tradicional en cuanto a sus hipótesis primordiales, objetivos y métodos, y describe los diferentes marcos de relación y experiencias del adulto y del niño.

El segundo capítulo introduce el concepto de "atención vigilante" y ofrece directrices

para los padres en las que se especifica lo que necesitan saber (¡y lo que no!), cómo enterarse, cómo evitar espiar y cómo intervenir. La atención vigilante es el pilar central de la nueva autoridad y se aborda este concepto a lo largo de todo el libro. Este capítulo toca temas básicos como la privacidad, la confianza y la legitimización.

El tercer capítulo presenta pautas para tratar con niños violentos en el hogar. Muestra a los padres el modo de superar su pasividad y protegerse a sí mismos, al hogar, a los hermanos y al propio niño violento, al tiempo que disminuyen las reacciones impulsivas de ambas partes.

El cuarto capítulo aborda el fortalecimiento de los maestros en el espíritu de la nueva autoridad. La autoridad de los maestros ya no proviene del poder individual de un "hombre fuerte", sino que es el resultado de una red de apoyo. El capítulo describe formas de obtener el respaldo para el profesor por parte de los otros docentes, de la administración escolar y de los padres. El capítulo revela cómo los maestros pueden aprender a hablar en términos de "nosotros" en lugar de "yo".

El quinto capítulo describe medidas y procedimientos para crear presencia y atención vigilante en el centro educativo en el espíritu de la nueva autoridad. Se exponen formas de incrementar la presencia del maestro en la clase, en el patio de recreo y en las entradas, reafirmando la sensación de seguridad y pertenencia de los mismos.

El sexto capítulo introduce el uso de la transparencia y los actos de reparación como alternativas eficaces frente al castigo o la persuasión verbal.

El séptimo capítulo se centra en implicar e integrar a los estudiantes en la lucha contra la violencia. Construir la nueva autoridad entre los profesores allana el camino para un nuevo tipo de alianza con los alumnos, derrumbar muros entre los dos ámbitos y empoderar a la comunidad infantil.

El último capítulo trata de la nueva autoridad en la población general. Los proyectos descritos en el capítulo demuestran la movilización de un kibutz, pueblo o ciudad, en su lucha contra comportamientos antisociales como el robo, el alcoholismo, las reyertas, el abuso sexual y la delincuencia. La amplia respuesta a estos proyectos indica que el enfoque de la nueva autoridad puede ayudar a despertar el espíritu de una comunidad dormida.

Creo que las consecuencias importantes del concepto de la nueva autoridad presentado en este libro sirven para transformar el valor absoluto del individualismo y la descontrolada consagración de la privacidad en nuestra sociedad. Estos valores tienen un precio: podrían conducir a la alienación, dejando a los niños vulnerables y solos, sin una presencia adulta efectiva en sus vidas. Los principios de la nueva autoridad ayudan a renovar el espíritu comunitario al crear una base legítima para la participación positiva y protectora de sus miembros individuales. Además de frenar actos extremos, esta implicación fomenta el sentimiento de pertenencia tanto de los niños como de los adultos.

La definición de la nueva autoridad y el modo de construirla resume el trabajo de nuestro equipo en los últimos quince años. Para fomentar el diálogo sobre estos

conceptos, hemos creado la página [www.newauthority.net](http://www.newauthority.net). Este sitio también incluye información sobre actividades, formación y talleres sobre la nueva autoridad para padres, centros docentes y comunidades.

Idan AMIEL  
Director de Parent Guidance Unit (Unidad de Orientación para Padres)  
Schneider Children's Medical Center (Centro Médico Infantil Schneider)

\* Siempre deseamos evitar el sexismo verbal, pero también queremos alejarnos de la reiteración que supone llenar todo el libro de referencias a ambos sexos. Así pues, a veces se incluyen expresiones como “padres y madres”, “niños y niñas”, “hijos e hijas” pero simplificaremos en este texto con el masculino en general o algún genérico (*N. del E.*).

<sup>1</sup> Esta es la traducción literal al inglés del original en hebreo. El título en inglés es: *Parental Presence: reclaiming a leadership role in bringing up our children* (OMER, 2000).

# La nueva autoridad

---

“¡Antes los maestros tenían autoridad!” “¡Los padres solían ser padres!” “¡Yo respetaba a mi padre!” “¡Los maestros que tuvimos en nuestra infancia sí eran auténticos maestros!” Expresiones como estas sobre la autoridad tal como la conocimos presumen que, hasta que las cosas vuelvan a su estado anterior, no habrá solución para los problemas de la educación. En efecto, la autoridad tradicional ha sido severamente socavada; sin embargo, en la actualidad, las condiciones sociales no permiten un retorno a su estado anterior. Esta autoridad obtuvo el apoyo incondicional de la mayor parte de la sociedad. Prácticamente todo el mundo asumía que los padres y los profesores debían ser obedecidos por la sencilla razón de ser padres y profesores. La opinión pública, así como los ámbitos de la educación, religión, medios de comunicación y el establecimiento legal han avalado este punto de vista. Este apoyo prácticamente unánime ha dejado de existir. La autoridad tradicional ahora es considerada ilegítima por muchos, y algunos de sus pilares principales, como el castigo corporal, el distanciamiento, la sumisión, la obediencia incondicional y la inmunidad frente a la crítica, ahora son moralmente inaceptables. En consecuencia, no podemos ni deseamos restaurar la autoridad tradicional a su estado anterior. La mayor parte de los esfuerzos para hacerlo han tenido efectos negativos, ya que sin una base social extensa, el único modo de subsistir por parte de este tipo de autoridad es por el ejercicio del poder puro y la inducción al temor.

La sociedad liberal no se contentó con la crítica e incluso en determinado momento cuestionó el papel de la autoridad en la enseñanza. La *autoridad* se convirtió en un término negativo que indicaba una forma de relación perniciosa, considerada la causa principal de la mayor parte de los males tanto sociales como individuales. Durante los años sesenta y setenta, la ideología que pedía la supresión del uso de la autoridad en la crianza de niños logró una gran influencia. Una gran mayoría pensaba que la educación basada en la autoridad causaba una anomalía en el crecimiento infantil. Aseguraban que los padres y profesores se debían limitar a proporcionar cariño, comprensión y motivación, y abstenerse de cualquier clase de medida represiva. El niño debía criarse en plena libertad, libre de exigencias e imposiciones extrañas. Este punto de vista influyó a muchos psicólogos, educadores y autores conocidos, convirtiéndose en una de las revelaciones más ambiciosas en la historia de la enseñanza. Había grandes esperanzas

puestas en que este era el modo más seguro de criar niños sanos, espontáneos y sociables, y por consiguiente, regenerar a la sociedad en su conjunto. Cualquier desarrollo negativo del niño se atribuía a la represión de su crecimiento espontáneo. Si un niño era violento, se consideraba una prueba irrefutable de que sus padres eran violentos; si tenía dificultades de aprendizaje, que había sido oprimido por sus maestros; si tenía problemas emocionales, que sus instintos naturales habían sido reprimidos. El remedio para todos estos males era la eliminación de las influencias nocivas de la autoridad. Este sueño pronto fue desmontado por la realidad.

Desde principios de los años ochenta, muchos estudios<sup>1</sup> han indicado que los niños criados con permisividad se caracterizan por tener niveles más altos de violencia, abandono escolar, consumo de drogas, delincuencia y promiscuidad sexual. Estos niños también sufren de una autoestima más baja. Este descubrimiento fue desconcertante incluso para los investigadores. Tal vez esperaban que los niños educados sin restricciones tuvieran dificultad en un contexto estructurado, sin embargo, ¿cómo explicarían la baja autoestima de los niños que, de acuerdo con la ideología anterior, habían sido colmados de estímulos y elogios? Hemos de comprender que la autoestima no se desarrolla únicamente a partir de la retroalimentación positiva. Esto sin duda es importante, pero el desarrollo de la autoestima también proviene de nuestra experiencia a la hora de superar dificultades. En el curso de un desarrollo normal, los niños afrontan situaciones difíciles, tales como la transición a la escuela y la necesidad de aceptar la disciplina. Al principio, algunas de estas tareas pueden parecer muy duras al niño. Por ejemplo, un niño que ingresa en la escuela infantil puede sentir que no se puede separar de sus padres y del entorno familiar. A pesar de la dificultad, la gran mayoría de los niños superan esta tarea. Permanecer en la escuela infantil se convierte en un triunfo de su desarrollo. Sin embargo, los niños criados en una ideología extremadamente permisiva no acumulan experiencias similares, ya que el principio educativo primordial afirma que si el niño sufre o no se niega a realizar la transición, el obstáculo debe ser eliminado. Estos niños pueden sufrir de un tipo de privación peculiar: el de las experiencias que les enseñan a aguantar. Sin ello, su autoimagen puede carecer de sostén.

El debilitamiento de la autoridad tradicional y el fracaso del sueño permisivo creó un problema nuevo para los educadores: cómo llenar el vacío creado por el colapso de la autoridad con objeto de proveer a los niños experiencias constructivas en cuanto a límites, obligaciones y la necesidad de hacerles frente, de manera aceptable y legítima en el contexto de una sociedad más democrática. Nuestra respuesta a este dilema es el concepto de *la nueva autoridad*.

Las características de la autoridad que ya no aceptamos están claras para la mayoría de nosotros. Por otra parte, no tenemos una imagen clara de una clase de autoridad nueva y diferente. Esto no es de extrañar, puesto que nuestra generación es quizá la primera en enfrentarse directamente a este problema. No podemos esperar que esta nueva imagen de autoridad surja de repente, lista para usarla. Habría que desarrollarla de

forma gradual y avanzar a tientas a partir de nuestras necesidades, deseos y limitaciones. Durante este proceso tendremos que definir los principios por los que se rige esta nueva autoridad, los actos que la definen y su modo de expresión.

Muchos padres y profesionales del área de la enseñanza admiten que la *presencia* podría ser un buen punto de partida para establecer la nueva autoridad. Incrementar la presencia permite la restauración de la autoridad parental de un modo positivo, tanto para los padres como para los hijos (OMER, 2000). El niño experimenta la presencia parental cuando los actos de los padres transmiten el siguiente mensaje: “¡Yo soy tu padre/madre y sigo siendo tu padre/madre! ¡Incluso cuando es difícil para ti y para mí, no puedes despedirme, divorciarte, deshacerte de mí o callarme!” En este proceso el niño acaba por sentir que tiene un padre o una madre en el sentido estricto de la palabra. Los padres a su vez superan la sensación de haber perdido su posición. Como veremos más tarde, lo mismo se aplica a profesores y alumnos.

La idea de que la autoridad se adquiere mediante la presencia es bastante atípica para la autoridad tradicional. De hecho, la percepción tradicional de la autoridad se asociaba a la distancia. Un dicho común que refleja esta opinión es: “Los niños no la obedecen porque tiene un vínculo demasiado estrecho con ellos”. La creencia de que la cercanía entra en conflicto con la autoridad desembocó en medidas sociales que separó la figura de la autoridad de sus súbditos. Esta perspectiva ya no es aceptable. La nueva autoridad debe estar basada en la presencia y en la proximidad, y no en la distancia y la sumisión. Sin embargo, la proximidad y la presencia no deben enturbiar la distinción entre el rol de los padres y el del hijo. La presencia de la familia o de los docentes debe ser única para padres y docentes, y esta debe diferenciarse de la presencia de un amigo. La autoridad debería hacerse visible en su papel de responsabilidad, al manifestar preocupación y supervisión, y no como si fueran colegas.

A diferencia de la autoridad tradicional, las fuentes de validación y apoyo para la nueva autoridad no son obvias. Los padres y profesores ya no reciben apoyo de manera automática en virtud de sus papeles. Por consiguiente, para crear una nueva autoridad, hemos de proveer nuevas fuentes de apoyo y validación. En nuestro trabajo con los padres ayudamos a desarrollar una red de apoyo formada por familiares, amigos, maestros y, en ocasiones, los padres de los niños con quienes se relacionan sus hijos. La red de apoyo genera cambios profundos en el modo de actuar de los padres y en su imagen. A partir de entonces, las medidas parentales no reflejan las decisiones que toman como individuos, sino que son pautas con eco social y respaldo funcional. La necesidad de obtener apoyo también tiene impacto sobre la naturaleza de las intervenciones parentales. En nuestro programa para restaurar la autoridad parental, los padres se comprometen con su grupo de apoyo a abstenerse de cualquier comportamiento violento o humillante hacia el niño. De este modo, el grupo de apoyo se asegura de que la nueva autoridad no será arbitraria como lo ha sido en ocasiones la autoridad tradicional. Lo mismo se aplica a los maestros. Nuestro programa para restaurar la autoridad de los

profesores incluye obtener el respaldo de sus colegas, de los padres y de la administración escolar. Consideramos que los maestros que cumplen las pautas de la nueva autoridad también tienen éxito en obtener el respaldo de la gran mayoría de los alumnos. El refuerzo a los maestros por supuesto no es incondicional. Estos tienen derecho a ello cuando intensifican su presencia, se abstienen de tomar medidas humillantes y se oponen firmemente a la violencia y a la confusión. En estas condiciones se pueden beneficiar de un amplio apoyo que cambia su estatus de forma considerable.

La figura de la autoridad del pasado no se sentía responsable de los procesos de escalada. Cuando la interacción con el niño se tornaba brusca o violenta, se daba por sentado que el culpable era el niño. Los padres o maestros se sentían obligados a responder a la fuerza con la fuerza. La relación entre el adulto y el niño era asimétrica y tan solo la figura de autoridad poseía el derecho de aplicar la fuerza física. Hoy en día, condenamos todo uso de la fuerza física, *sobre todo* si es aplicada por los padres o profesores. La asimetría aún existe ¡pero en el sentido opuesto! Se espera que la persona que tiene la autoridad se abstenga de cualquier reacción violenta, incluso en el caso de que el niño sea notoriamente violento. Desde nuestro punto de vista, la asimetría es incluso más pronunciada: el representante de la nueva autoridad no solo debería evitar cualquier uso de la fuerza física, sino también actuar de forma unilateral para reducir la escalada. Deberá rechazar con firmeza el comportamiento negativo del niño, pero sin verse arrastrado hacia un círculo vicioso de gritos y amenazas. Desarrollar la habilidad de mostrar firmeza sin escalada es algo extraordinario y gratificante. Cuando los maestros advierten que ya no necesitan contraatacar en el momento, sino que están entrenados para reaccionar de modo decidido pero controlado, se benefician de un alivio emocional así como del refuerzo de su autoridad. Nuestro estudio ha demostrado que la adquisición de habilidades para evitar la escalada reduce los conflictos y las reacciones bruscas por parte de padres y profesores, al tiempo que refuerza su autoridad (OMER y col., 2006; WEINBLATT y OMER, 2008).

Por tradición, la fuente de autoridad era simplemente la posición social de la figura de autoridad. El padre de familia tenía permiso para hacer lo que quisiera en su casa, sin necesidad de justificar sus actos a los demás. Cuestionar su decisión sobre las medidas a usar para disciplinar a sus hijos se contemplaba como una afrenta a su autoridad. Cualquier intento por parte de los miembros de la familia de hablar con alguien de fuera de lo que ocurría dentro de la casa se consideraba una burda traición. En cambio, ahora pensamos que la transparencia en el uso de la autoridad es algo absolutamente vital. No obstante, la transparencia puede llegar a ser más que únicamente una limitación y convertirse en una fuente importante de poder legítimo para los representantes de la nueva autoridad. Esto es debido a que las demandas de transparencia también se pueden considerar válidas para los actos de violencia de niños y adolescentes. En nuestro programa, el grupo de apoyo de padres y profesores recibe información puntual sobre el comportamiento de los niños. En la actualidad, este grupo constituye una especie de



“opinión pública” con un doble efecto sobre la violencia, tanto de los adultos como de los niños; refuerza el compromiso del adulto al mismo tiempo que ejerce presión sobre el niño para que contenga la violencia. Levantar el velo del secretismo no es fácil para los padres que temen que la revelación pueda perjudicar a su hijo o a la familia. Con el fin de superar esta aprensión, subrayamos a los padres que ocultar la violencia del niño equivale a su perpetuación. **Los padres que deciden mantener oculto el comportamiento violento de su hijo, de hecho se convierten en cómplices.** Lo mismo se aplica, por supuesto, a los actos violentos cometidos por los propios padres: ocultarlo hace que se prolonguen. Este principio rige nuestro trabajo con las familias y con las escuelas. Por tanto, animamos a los centros educativos a hacer públicos todos los actos violentos (y la medida tomada para remediarlos), sin mencionar los nombres de los niños implicados. La escuela también debe adoptar una política de transparencia respecto al abuso de la autoridad docente. Como veremos, nuestra política para restaurar la alianza maestro-familia permite a los profesores adoptar esta política sin la sensación de amenaza unilateral.

La figura de autoridad del pasado siempre tenía “razón”. Todo el mundo sabía, claro está, que este no era el caso, pero nadie se atrevía a expresarlo. Esta situación fue inmortalizada en la fábula sobre el traje nuevo del emperador. Sin embargo, en la actualidad, cualquier tentativa por parte de una figura de la autoridad de preservar el consentimiento de la infalibilidad sería disparatada desde el primer momento. No solo el niño, sino el público en general, gritarían que el emperador va desnudo. Por tanto, la nueva autoridad conlleva una voluntad de reconocer errores y tomar medidas para remediarlos. La figura de la autoridad ya no representa una presunta perfección, sino que se les consideran personas de carne y hueso que requieren tiempo para reflexionar, ayuda para tomar decisiones y la oportunidad de corregir errores. La voluntad de los padres para admitir y corregir errores mejora el ambiente familiar, expande la relación con el niño y refuerza su autoridad como personas de principios<sup>2</sup>. **Los profesores de hoy también deben reconocer que no son inmunes al error.** En cualquier caso, la atmósfera crítica que caracteriza una sociedad más democrática, garantiza la exposición de sus errores. Los maestros que comprenden esto pueden transformar su vulnerabilidad en un activo al establecer un ejemplo personal en la forma de admitir sus fallos y estar dispuestos a corregirlos. Esta actitud es una de las características de la nueva autoridad que más contribuyen a su liderazgo.

La diferencia más importante entre la vieja y la nueva autoridad tal vez resida en la relación entre la autoridad y la conformidad. Por tradición, había una perfecta superposición entre la autoridad y la obediencia: el nivel de autoridad era equivalente al nivel de obediencia. Esta ecuación es problemática en una sociedad democrática porque, tal como se concibe, la autoridad es incompatible con el desarrollo de la autonomía. El hecho de que un individuo tenga autoridad no significa necesariamente que las personas sometidas a ella sean obedientes. Lo que define a la autoridad no es el grado de

obediencia, sino el hecho de que algunos sectores relevantes de la sociedad hayan autorizado a esta persona para desempeñar sus deberes y actuar en concordancia con los dictados de su rol. Por tanto, la autoridad de esta persona se define no en términos del grado de obediencia sino de la “autorización” que recibe, es decir, de su legitimación, y el apoyo y los recursos concedidos para llevar a cabo la tarea. Un individuo que hace uso de estos medios con éxito y, si es necesario, exige otros adicionales, tiene autoridad. Ninguno de los anteriores hace referencia a la obediencia; pero es obvio que una persona con una extensa autoridad, que ha demostrado capacidad para usar bien su poder, producirá cambios y reacciones en las personas de las que es responsable. Por consiguiente, la autoridad de los padres y profesores se reforzará cuando se les hayan dado herramientas, legitimidad y el apoyo de su entorno. Esta perspectiva elimina la ecuación conflictiva entre autoridad y obediencia. Padres y profesores pueden tener autoridad independientemente del grado de obediencia del niño. Lejos de ser únicamente una estrategia verbal, esta postura transforma radicalmente la actitud de la figura de la autoridad hacia el niño y hacia su entorno. Los padres y profesores comprenden que no tienen control sobre el niño: tan solo pueden tener el control sobre sí mismos y sobre los recursos con los que cuentan. Su autoridad se pone de manifiesto cuando utilizan concienzudamente los medios a su alcance para cumplir su responsabilidad de la mejor manera posible.

A primera vista, la mayoría de las distinciones que hemos señalado entre los dos tipos de autoridad parecen reflejar una serie de limitaciones sufridas por la nueva autoridad: renunciar a los privilegios del distanciamiento, la infalibilidad y la fuerza física, y asumir la responsabilidad de prevenir la escalada, estar expuesto a la crítica y abandonar la ilusión del control. No obstante, estas supuestas limitaciones se pueden convertir en puntos fuertes. Alivian a la persona que tiene la autoridad de su soledad, le liberan de la compulsión por triunfar y de contraatacar cuando es provocado. Mientras que la figura de autoridad tradicional se sentía obligada una y otra vez a proteger su honor, la nueva es libre de declinar cualquier invitación a un duelo imaginario. Por otra parte, en lugar de temer al ojo ubicuo de la crítica, la nueva figura de autoridad recurre de manera abierta a su red de apoyo, y convierte la transparencia en un activo al usar la opinión pública para legitimar sus medidas. De esta manera, gana libertad de movimientos, lo cual era totalmente inconcebible para la autoridad de antaño.

## **La experiencia de la autoridad en el pasado y en el presente**

La experiencia de la nueva autoridad conlleva cambios no solo en el comportamiento externo sino también en su discurso interno, en las emociones e incluso en las sensaciones físicas de los padres y profesores. La figura de la autoridad comienza a irradiar autoridad porque lo siente. Advertimos estos procesos por los informes de los

padres y los profesores, asombrados por sus sentimientos:

Una madre que preparó una sentada<sup>3</sup> con su hijo violento de diez años nos contó que incluso antes de notar un cambio discernible en su comportamiento, ya lo sentía en sí misma: “¡No lo puedo creer! ¡Me senté en el estudio durante una hora entera sin moverme! ¡Siento que existo!”

La madre de unos gemelos hiperactivos nos contó: “En el pasado, cuando llegaba a casa del trabajo y los veía saltando frente al televisor, me escabullía en silencio a mi habitación para descansar un rato. Me apretaba contra la pared, sin apenas saludar para que no advirtieran mi presencia. Ahora atravieso la habitación, me dirijo a ellos, les pregunto qué están viendo y les digo que me voy a descansar durante media hora y que a continuación prepararé su almuerzo”.

El informe de un maestro, después de que el claustro tomara una decisión conjunta sobre la forma de abordar la impuntualidad y se comprometieran a ayudarse unos a otros, explicaba: “¡Sentí que hablaba no solo con mi voz, sino a través de las voces de todos los maestros! ¡Me sentí como parte de un coro!”

El relato de una madre, una mujer muy gruesa: “¡Mi hijo trató de empujarme y no me moví del sitio! ¡Ha sido la primera vez en mi vida que no me arrepiento de no ponerme a régimen!”

El padre de un chico de 13 años, que sentía que su hijo le ignoraba, nos contó que el niño había conseguido evadir la sentada escapando por la ventana: “¡No podía consentir que se fugara sin más! Así que me acosté en su cama y me quedé dormido. ¡No recordaba haber dormido tan bien en mucho tiempo! ¡Cuando volvió se quedó pasmado al verme allí!” Esto evoca la historia de *Ricitos de oro y los tres osos*. Podemos imaginar el asombro del chico. “¿Quién está durmiendo en mi cama?”

## La experiencia del fracaso al intentar restaurar la autoridad tradicional

En ausencia del amplio apoyo que habían tenido en el pasado, muchos padres y profesores que tratan de reclamar su autoridad sienten que no tienen otra alternativa que asumir una postura agresiva. Piensan en términos de *fuerte-débil* o *ganador-perdedor* o de expresiones como: “*¡Si no le castigo, creará que ha ganado!*” “*¡Este niño solo entiende por la fuerza!*” “*¡Se trata de él o yo!*”. Estas afirmaciones expresan la creencia de que la relación entre la figura de autoridad y el niño es un juego de “suma cero”.

La sensación de urgencia que sobrepasa al docente o a los padres que luchan por restaurar su autoridad perdida, refleja el temor de que existe tan solo un pequeño paso entre el triunfo y el desastre. Este sentimiento subyace al deseo de “*¡darle una lección de una vez por todas!*”, así como la angustia de que “*¡si no le doy una lección ahora, será mi perdición!*” Todas las confrontaciones se convierten en una cuestión de vida o muerte en la que la más mínima duda puede significar un colapso total. Al sentirse

obligados a impedir o dominar algo, el docente o los padres tensan los músculos de su espalda, mandíbula y todo su cuerpo hasta el límite. Impregnan su voz de rabia contenida como para expresar la enormidad del castigo a punto de descender sobre el niño insolente, salvo que sucumba sin más preámbulos. Sin embargo, hace esto con una sensación intranquila en la boca del estómago, al saber en el fondo que las condiciones para este tipo de autoridad ya no existen. Una experiencia durante la niñez de uno de los autores ilustra la gran diferencia de este tipo de confrontación entre el pasado y en el presente:

El señor Hernani nos enseñaba latín, una asignatura obligatoria durante mi infancia en Brasil. Era un hombre educado y gentil, admirado por sus alumnos por la seriedad con la que enseñaba y por su extenso conocimiento, del que hacía buen uso durante sus lecciones. Era uno de esos profesores cuya conducta transmitía su autoridad sin esfuerzo. Yo era un buen estudiante, obediente, aunque no siempre lograba resistir a la tentación de soltar algún comentario osado. Aquel día, el señor Hernani escribía las conjugaciones de un verbo en latín sobre la pizarra y se detuvo para reprenderme por hablar. Tal como era su costumbre, lo hizo sin volverse de la pizarra, como si tuviera ojos en la nuca. Unos minutos más tarde advirtió que yo había empezado a charlar de nuevo. Dejó de escribir en la pizarra y se volvió hacia mí con una mirada que se podía interpretar tanto de enfado como de sorpresa: “*¡Esta es la segunda vez que le reprendo, señor Kuperman<sup>4</sup>! ¿En qué idioma quiere que le hable?*” Su tono sarcástico me confundió y me llevó a adoptar una postura similar, por lo que repliqué: “*¡Alemán!*” Comprendí que mi respuesta le había desconcertado y quise explicar que entendía un poco de alemán (mis padres hablaban *yiddish* entre ellos), pero me interrumpió, y enseguida dejó claro que esa no era la razón de su asombro. Lo que siguió fue tal vez el momento más embarazoso que he conocido en todos mis años de estudiante. El señor Hernani interrumpió la lección y me regañó acaloradamente durante varios minutos. Recuerdo muy poco de lo que dijo, pero la expresión de su semblante, su postura, sus movimientos, su tono de voz e incluso las gotas de saliva que salpicaban desde su boca, quedaron anclados en mis recuerdos. La clase se quedó en silencio, ambiente que intensificó el impacto de su estallido. Al final de su perorata, el señor Hernani sacó el pañuelo que usaba para limpiar los restos de tiza de las manos al final de la clase. Extendió lentamente el pañuelo sobre la palma de su mano y empezó a golpearlo con fuerza, y cada golpe levantaba grandes nubes de polvo de tiza, una alusión de hasta qué punto su enfado aún no había llegado a su fin. Durante los minutos que siguieron después de salir del aula, los alumnos se quedaron muy serios y no hubo modo alguno de averiguar lo que pensaban. Ansiaba apoyo, pero en su lugar, una chica que me gustaba y a la que admiraba se acercó a mí y dijo que esta vez yo había ido demasiado lejos. Este fue el único arrebato que recuerdo del señor Hernani durante los dos años que enseñó en mi clase. El incidente dejó una impresión no solo en mí, sino en todos los alumnos. Nuestra admiración y respeto por el señor Hernani se incrementó; ahora

sabíamos que bajo su porte gentil vivía un tigre y no valía la pena pisarle la cola. Dudo que el señor Hernani informara a sus colegas sobre el incidente, y tampoco sé si los alumnos de mi clase contaron algo a sus padres. De haber sido así, el señor Hernani habría recibido un apoyo incuestionable y yo habría sido rotundamente condenado.

Los accesos de ira y las furiosas invectivas por parte de los profesores son tan comunes hoy en día como lo eran en el pasado. Sin embargo, la diferencia en las normas y las expectativas sociales impregnan a estos incidentes de un contexto radicalmente diferente que altera totalmente la experiencia de los participantes. Está claro que el maestro actual no obtendría el beneficio de un amplio apoyo para este tipo de comportamiento. Los demás profesores se disociarían y no digamos los padres. En ciertos casos se llamaría la atención al profesor por su estallido. Casi con seguridad la reacción del alumno también sería diferente a la de mis colegas: el niño reprendido no carecería de defensores y admiradores, algunos de cuales se atreverían a imitar su conducta. Así, en la actualidad, el maestro se sentiría solo, no solo frente al niño insubordinado sino ante la probable crítica de los padres, así como la de sus colegas y superiores. Mientras que en el pasado el profesor podía tener la certeza de que las autoridades escolares y la comunidad le apoyarían en lo necesario, hoy en día el maestro se encuentra prácticamente desnudo frente al alumno rebelde. Sin apoyo, el profesor siente que su posición depende completamente de la amenaza que consiga transmitir. La confrontación se convierte en un duelo que determinará su destino en la clase. ¡Pobre del primero en titubear! Esta situación no le deja otra alternativa que emplear todo su esfuerzo en intentar intimidar a sus alumnos, pero sabe que basta un pequeño paso para exponer su debilidad.

Es muy probable que el señor Hernani no encontrara necesario compartir con los demás su “tratamiento” con el alumno impertinente. La clase era su territorio indiscutible y lo que hacía en ella no era incumbencia de nadie. Esto era aún más infalible en la familia. Frases como “¡no laves los trapos sucios en público!” expresaban la actitud generalizada hacia cualquiera que se atreviera a revelar los secretos de la familia. En la actualidad, el padre/madre o docente que intente instaurar su autoridad mediante una confrontación agresiva con el niño, no informará del incidente a otros. Sin embargo sus predecesores no creían necesario informar de estos episodios porque la clase o el hogar eran su territorio innegable, mientras que hoy, la figura de autoridad intentaría mantenerlo en secreto por temor a que las duras críticas debiliten su posición ya inestable. De este modo, el secretismo pasó de ser un derecho irrefutable a un imperativo existencial, acompañado por el constante temor a ser expuesto.

La autoridad tradicional estaba basada en el *honor*. En el incidente con el señor Hernani, estaba en juego su dignidad. Cualquier confrontación requería una respuesta inmediata para restaurar la perfección dañada a su estado anterior. De no haber elegido responder, el señor Hernani hubiera perdido su honor. Mientras no se tomara una medida apropiada para eliminar el desaire, la figura de autoridad se sentiría con un “saldo

negativo”. Había dos maneras de restaurar el equilibrio: a) el ofensor expresaría un gran pesar y capitulación o, b) la figura de autoridad degradaría al ofensor. La humillación, un elemento central de diversas medidas disciplinarias, manifestaba la necesidad casi matemática de exterminar el ultraje. La persona de autoridad tenía que asegurarse de que el estatus del ofensor había declinado lo bastante, y dejar claro que su propia postura exaltada había sido restablecida. Expresiones como “¡Te voy a limpiar esa sonrisa de la cara!”, “¡Se va a comer sus palabras!” o “¡Lo pagaré con creces!” ilustraba esta necesidad. Para desgracia de docentes y padres, restaurar el déficit a un saldo positivo es cada vez más difícil. Tras mi confrontación con el señor Hernani, nunca se me pasó por la cabeza volver a desafiarle. El señor Hernani en efecto me limpió la sonrisa de la cara. Hoy en día no es el caso. Los niños insubordinados muy a menudo hacen halago de su indiferencia o reanudan su provocación. La sonrisa se niega a ser borrada pese a las reacciones iracundas del adulto. Las amenazas y los castigos a veces se duplican, en un desesperado intento por parte de la figura de autoridad de lograr el remedio deseado. Sin embargo, cuanto más persiste, mayor es el peligro de provocar respuestas críticas de su entorno, forzándole de este modo a un retiro mucho más bochornoso. La solución agresiva, por consiguiente, perjudica el doble: escala la situación y socava aún más el escaso apoyo a la figura de autoridad. Tales experiencias conducen a muchos profesores y padres a hacer caso omiso de las provocaciones o a capitular con antelación. De este modo, la percepción tradicional del honor, uno de los baluartes de la autoridad tradicional, se convierte en una fuente de desmoralización para los maestros o padres frustrados de hoy.

En la actualidad, la práctica del distanciamiento es completamente diferente a la del pasado. En el pasado, el distanciamiento pretendía reflejar el espacio inconmensurable entre la figura de autoridad y el niño. Mientras que la figura de autoridad se percibía como una persona completa, el niño era considerado apenas una materia prima. Con el tiempo, el niño podía obtener el estatus de un ser independiente al aceptar e interiorizar la autoridad del adulto. Los momentos cercanos entre la persona con autoridad y el niño eran expresiones inusuales de gracia. Las escasas revelaciones de intimidad por parte del profesor o los padres se consideraban ocasiones festivas que el niño había de atesorar, quien entonces reverenciaba aún más a la figura de autoridad. Por el contrario, hoy en día, la figura de autoridad intenta mantener distancia, no como un individuo cuya posición sublime resulta obvia, sino como alguien obligado a permanecer distante para evitar cualquier interacción cercana que pudiera desenmascarar su valor menoscabado. Por tanto, la distancia se convierte en una expresión de autoridad bajo asedio.

Por ejemplo, con frecuencia los docentes se encierran en la sala de profesores durante el recreo por miedo a encontrarse con alumnos gamberros en los pasillos o en el patio. El maestro que se encierra no siente que su posición en la escuela sea clara y segura, siendo la sala de profesores su único refugio donde siente cierta protección ante el abordaje de los alumnos. De forma similar, los padres que experimentan una falta de respeto intentan

poner a salvo sus sentimientos con una muestra de enfado distante. Al distanciarse del ofensor, los padres se ven forzados a convertirse en personas marginadas, un fenómeno muy común entre los progenitores que se sienten insultados. La distancia, por consiguiente, ya no es una manifestación de autoridad, sino más bien de resentimiento por el hecho de perderla. Lejos de expresar su elevada condición, la figura de autoridad que opta por distanciarse, se encuentra fuera del campo, a modo de exilio voluntario, sin lugar, sin voz y sin estatus.

## Experimentar la nueva autoridad

**El control y el autocontrol.**—Al fomentar la nueva autoridad, dejamos de centrarnos en las reacciones del niño para prestar atención a los actos del adulto. El objetivo de la autoridad tradicional era una obediencia absoluta e inmediata. La conformidad condicional, dudosa o parcial eran signos de una autoridad fallida. En contraste, la obediencia automática hoy en día ha pasado a significar un fallo en la educación.

La idea de que la autoridad de una persona no depende del control sobre el niño es algo que se adquiere de forma gradual. Un momento crucial en esta evolución es la aceptación de que el control sobre el niño no solo es indeseable, sino prácticamente imposible. El niño no es como la arcilla en manos de un alfarero, sino que es un ser independiente que actúa de acuerdo a sus propias necesidades y predisposiciones. De este modo, las mismas medidas disciplinarias pueden suscitar pensamientos, sentimientos y respuestas distintas e incluso opuestas en cada niño. Ni siquiera un niño con un comportamiento sumiso está del todo bajo control: sus pensamientos y sentimientos escapan a las expectativas de poder adulto, y dadas nuevas circunstancias, puede dejar de someterse por completo. Con ello, la figura de autoridad llega a la conclusión de que solamente tiene control sobre sí mismo. Esta es una perspectiva decepcionante pero liberadora. Es decepcionante porque desmantela nuestra pretensión de querer delimitar su experiencia y liberadora porque cuando comprendemos que no podemos controlar al niño, nos sentimos libres de la obligación de hacerlo. Ahora podemos centrarnos en nuestros actos sin creer que la no conformidad es una prueba de nuestro fracaso. Esto no es un cambio meramente filosófico, sino también extremadamente práctico. Así pues, los padres y profesores que incrementan su presencia y supervisión ya no requieren que el niño se conforme para experimentar su autoridad como tal. El mensaje que transmiten al niño ahora puede ser: “¡No puedo obligarte a hacer lo que te ordeno, pero te vigilaré de cerca y resistiré a tu comportamiento negativo!” Esta actitud cambia también las vivencias del niño. Comienza a sentir que el adulto emana un nuevo tipo de poder y peso, al tiempo que deja espacio para su propia autonomía.

La aceptación de los límites del control se refleja, entre otros, en la considerable diferencia entre el castigo y la resistencia. El castigo es un intento de manipulación. Esto

es especialmente evidente en el concepto psicológico de *refuerzo negativo (o positivo)*. El refuerzo, tanto positivo como negativo, en realidad es considerado un medio de control. De este modo, si el comportamiento esperado no se materializa, es una prueba de fracaso (por ejemplo, la conducta apropiada no ha sido reforzada). El niño entiende muy bien que las recompensas y los castigos representan la voluntad de la figura de autoridad de controlarlo. Por tanto, las recompensas en ocasiones conducen a un empeoramiento del problema de conducta, y los castigos, a "contra-castigos" en los que el niño castiga al adulto. La situación es diferente cuando la familia o el profesorado *ofrecen resistencia* al comportamiento indeseable sin pretender controlar al niño. La persona que sostiene la autoridad se resiste porque es su deber, pero es consciente de que no puede obligar al niño a cumplir su voluntad. La diferencia entre resistencia y castigo no es solo semántica. La atención de la figura de autoridad que muestra resistencia se centra en transmitir una postura clara y concisa, mientras que la imposición de castigos se enfoca únicamente a los resultados. También existe una marcada diferencia entre el castigo y la resistencia en cuanto al factor del tiempo: el castigo ha de tener lugar justo después del incidente para lograr un máximo de efectividad, mientras que los actos de resistencia se tornan más fuertes cuando se demoran, ya que esto permite tiempo a la figura de autoridad para preparar y reclutar apoyo. Cada posición transmite un mensaje al niño completamente diferente. El castigo transmite un mensaje con otro enfoque: "¡Si actúas con violencia, lo pagarás!" La resistencia transmite el siguiente mensaje sólido: "¡Es mi deber oponer resistencia a tu violencia!" Los niños distinguen muy bien entre castigo y resistencia. De este modo, los niños victimizados por un hermano reaccionan con decepción cuando sus padres escenifican una sentada como expresión de resistencia en lugar de castigar al culpable. Protestan: "¡Te sentaste en su cuarto pero no le has castigado!" Esto también es una reacción común entre los padres: "¡No podemos sentarnos allí todo el día! ¡A él le da lo mismo! ¡No está siendo castigado!" Los padres y profesores se quejan constantemente: "¡Carecemos de sanciones!" Estas afirmaciones reflejan la creencia de que no puede haber autoridad sin castigo. Sin embargo, la familia que informa a un niño que llega tarde a casa que le vigilará de cerca y se opondrá a que frecuente malas compañías, no utiliza el castigo, sino que pone de manifiesto su resistencia. Con dicha resistencia con frecuencia logra reducir el peligro al tiempo que refuerza su autoridad. En lugar del viejo estribillo "¡No tenemos sanciones!", la figura de autoridad ahora cuenta con un recurso para diversas formas de resistencia al comportamiento negativo sin sentirse obligada a castigar para conservar su autoridad.

El reconocimiento progresivo del adulto de su falta de control, con el tiempo se refleja en el niño. Abandonar el comportamiento negativo ya no significa capitulación y permite al niño experimentar nuevas opciones. La cooperación se convierte en una elección. La nueva autoridad fomenta la autonomía, incluso cuando el niño se somete. En efecto, cuando los padres o profesores mencionan al niño el cambio positivo en su conducta, a menudo este responde. "¡Lo hice porque quise!" En nuestra opinión esta frase es un



auténtico reflejo de la vivencia del niño.

**Atención vigilante.**—Los estudios demuestran que la supervisión (o el control) constituyen la forma de presencia parental más efectiva para reducir conductas de riesgo en niños y jóvenes (PETTY y cols., 2001; FLETCHER, STEINBERG y WILLIAMS, 2004). El hecho de que los padres tomen medidas para averiguar dónde y con quién pasa el tiempo su hijo, refuerza la capacidad del niño de resistir a la tentación. La vigilancia también ofrece protección respecto a las malas compañías o a la violencia por parte de otros niños. Muchos padres no son conscientes del profundo significado de estos descubrimientos. Presuponen que la supervisión solo puede ser efectiva si tienen otras formas (sanciones) de conseguir que su hijo se comporte del modo deseado. Como consecuencia, en muchas ocasiones abandonan, puesto que en cualquier caso, carecen de los medios de control necesarios, según piensan, para detener la conducta de riesgo. Este punto de vista es erróneo: los estudios han demostrado que los beneficios de la actividad supervisora no dependen de medios de control adicionales. La determinación de conocer y prestar mucha atención a lo que ocurre, aporta presencia y consideración a los padres, incluso en ausencia de sanciones posteriores. Por este motivo elegimos denominar a la actividad parental relevante “atención vigilante” en lugar de “supervisión” o “control”. El nuevo término deja claro que la vigilancia tiene peso cuando expresa cuidados en lugar de ser meramente una actitud de revisión. Por añadidura, la supervisión también puede llevarse a cabo por medios anónimos o mecánicos, mientras que la atención vigilante depende completamente de la presencia de los padres.

La toma de conciencia parental de la necesidad de intensificar su atención vigilante es el resultado de incidentes que revelan un aspecto nuevo y amenazador en la vida del niño, como cuando los padres descubren que el niño les ha ocultado una conducta de riesgo. Las proporciones de la mentira con frecuencia producen estupefacción. La figura de autoridad oscila entre una total impotencia y medidas extremas con la intención de grabar en la mente del niño que tales cosas nunca deberán repetirse. Por ejemplo:

El padre de una niña de diez años la sorprendió mintiendo sobre el uso del dinero que le había entregado para pagar sus clases particulares. El padre estupefacto juró que si ella volvía a mentirle, dejaría de hablarle para siempre.

La maestra de un chico de 16 años descubrió que había falsificado la firma de su madre en el cuaderno de calificaciones. Cuando la maestra llamó por teléfono a los padres, el chico reconoció su voz e intentó hacerse pasar por su padre. Tras una conversación con la profesora, decidieron llevar a su hijo al psiquiatra. En un intento de disuadir al chico de futuras mentiras, el psiquiatra y los padres acordaron mantenerle ingresado en el psiquiátrico durante un mes.

Esperar que una amenaza severa, la manifestación de insultos y de estupor, o incluso de psicoterapia intensiva resolverá el problema es, en muchos casos, ilusorio. En su lugar, la figura de autoridad debe aprender a incrementar el nivel de atención vigilante. Es necesario aprender a pedir al niño que informe de todas sus salidas y explique cómo ha

pasado su tiempo; la familia deberá observar las actividades del niño y, si es necesario, contactar con los amigos con los que su hijo pasa el tiempo. Asimismo, deberán estar preparados para resistir a las protestas y a la fiera oposición del niño, sin escalada y sin ceder. La capacidad para ello genera profundos cambios en la experiencia tanto de los padres como del niño.

La atención vigilante requiere que la figura de autoridad modifique su perspectiva en cuanto a los límites de su rol y de la privacidad del niño. Cuando un niño se desarrolla adecuadamente, su derecho a la privacidad se incrementa de forma gradual. En la medida en que adquiere mayor capacidad para funcionar de forma independiente, la intervención del adulto se reduce y el espacio personal del niño se expande. La vigilancia reforzada que se precisa ante las actividades peligrosas del niño suspende temporalmente esta secuencia natural de desarrollo. Es posible que la familia que se ha acostumbrado a implicarse de manera limitada, ahora tenga que adentrarse en áreas cuya privacidad habían dado por sentado. No es de extrañar que los padres rehúyan de tales medidas, incluso cuando su hijo está en peligro. Actos como entrar en la habitación de un adolescente en busca de drogas, contactar con los padres de sus amigos para desarrollar una política común o hacer una visita sorpresa al lugar donde el niño está expuesto al peligro, constituyen violaciones de los principios sagrados. Tales medidas extraordinarias requieren una preparación previa. Los padres que actúan juntos o con la ayuda de colaboradores se manejan mejor que aquellos que intentan hacerlo por su cuenta. El padre o madre que actúa en solitario es más aprensivo y es más susceptible al riesgo de escalada que los que cuentan con refuerzo. El apoyo también les ayuda a superar la sensación de que su vigilancia indica que son malos padres. En su lugar, empiezan a comprender que es precisamente su atención vigilante lo que les convierte en padres en el estricto sentido de la palabra.

Una niña de quince años protestó enérgicamente por la exigencia de su madre de obtener los números de teléfono de sus amigos. La solicitud de la madre surgió después de enterarse de que en dos ocasiones su hija no estaba donde se suponía que debía estar y no había vuelto a casa a la hora acordada. La hija respondió a la exigencia de la madre con la clásica queja: “¡Ninguna de las demás madres hacen esto!” La madre, que preveía esta reacción, respondió, como si fuera la cosa más natural: “he hablado con las madres de dos de tus amigos y me han dicho que ellas también han empezado a pedir números de teléfono”.

La autoridad del profesorado también es potenciada por su disposición a ejercer la atención vigilante. Al igual que los padres, los docentes también tienen que sobrepasar sus fronteras habituales si así lo exigen los incidentes alarmantes. Los maestros con frecuencia ven los confines del aula como los límites reconocidos de su intervención. Los actos en el patio de la escuela o en la entrada en ocasiones se consideran fuera del ámbito de su autoridad, y más aún, los actos fuera de la vecindad de la escuela. A menudo el patio escolar u otras áreas en particular (por ejemplo, los lavabos) se definen tácitamente

como el “territorio de los niños”. Si los profesores se aproximan a esos lugares, lo hacen con una sensación incómoda. El autobús escolar también se considera fuera de los límites de los profesores. En muchos casos el transporte escolar está gestionado por el municipio, de manera que los autobuses también están al margen de la responsabilidad de la escuela. La sensación de los profesores en cuanto a los límites de sus actividades se refleja en los sentimientos de los alumnos. Por ejemplo, la intervención de un maestro en una pelea entre alumnos en el patio puede provocar determinadas reacciones de enojo, en contraposición a una intervención similar en la clase. Con estas reticencias, los alumnos indican al profesor que su intervención constituye una incursión en un territorio prohibido. Transformar la escuela en un lugar seguro conlleva alterar estas actitudes. Las investigaciones sobre la violencia en las escuelas señalan que los incidentes más violentos tienen lugar en áreas en las que habitualmente el profesorado está ausente. En consecuencia, los programas que implicaban un incremento de la presencia docente en estas áreas fueron los más eficaces en prevenir la violencia (OLWEUS, 1993; LIMBER, 1996). Al igual que los padres, los docentes encuentran difícil presentarse en los lugares “prohibidos” sin refuerzos y preparación previa. Lograr que los maestros vigilen con eficacia requiere mucho más que órdenes de arriba. Deben comprender que su presencia en aquellas zonas no es meramente “una obligación más”, sino un medio eficaz de restaurar su autoridad y posición. Con la ayuda de una adecuada preparación y respaldo, con el tiempo, los profesores se atreven a ampliar su presencia a zonas fuera de la clase. Pronto descubren que muchas personas agradecen estos actos, incluyendo los padres y casi todos los alumnos, que lo reciben como una ayuda contra la tiranía de los acosadores.

**Apoyo.**—En contraste con la autoridad tradicional, la figura de la nueva autoridad ya no se siente como un individuo solitario al frente que transmite órdenes a sus inferiores desde arriba, sino un miembro del equipo que obtiene fuerza y legitimidad de su red. La figura de autoridad del pasado piensa: “Si necesito ayuda de fuera, significa que soy débil”. La figura de la nueva autoridad dice: “Mi fuerza no solo viene de mí, sino del equipo que me apoya y que yo represento”.

Fabian, de catorce años “replicó” a su profesora de Matemáticas delante de toda la clase. La docente, quien hasta entonces tenía sus dudas sobre el concepto de la nueva autoridad, sintió que esta vez se arriesgaría a la derrota en una confrontación directa con Fabian. Por tanto, decidió considerar la opción, que existía desde el principio del curso, de aprovechar la ayuda del equipo de intervención de los docentes<sup>5</sup>. Este equipo ofrecía su ayuda a cualquier maestro que afrontara un comportamiento ofensivo y hostil por parte de los alumnos, así como de los padres. Tras consultarlo, el equipo decidió reclutar el apoyo del profesor de educación física (dado que Fabian era un atleta excelente). Este se sentó detrás de la profesora de Matemáticas mientras telefoneaba a los padres de Fabian. Habló con la madre y le contó el incidente, y añadió que el profesor de Educación Física estaba sentado justo detrás. Sugirió que los tres se

reunieran para encontrar una solución al problema. La madre preguntó por qué estaba involucrado el profesor de Educación Física, a lo que la profesora de Matemáticas respondió: “Tenemos una norma en la escuela: cualquier ofensa a un profesor es incumbencia de todo el equipo docente”. Los tres acordaron reunirse al día siguiente en la escuela para tomar una decisión conjunta. Fabian fue convocado unos minutos después de comenzar la reunión. El profesor de Educación Física habló en primer lugar y manifestó que el propósito de la reunión era pensar juntos sobre medidas de reparación que pudieran evitar que Fabian fuera suspendido, así como reparar el agravio a la profesora de Matemáticas. Fabian, asombrado por la coalición de dos profesores y su madre, acordó pedir disculpas y cooperar en el proceso de reparación, que consistía en dedicar tres horas de entrenamiento deportivo a un grupo de niños más pequeños de educación especial. Se decidió que la maestra de Matemáticas informaría del resultado de la reunión a la clase, pero que el informe respetaría la dignidad de Fabian. Al día siguiente, la docente habló con la clase acerca de la reunión y del acuerdo con Fabian. Más tarde contó en una reunión del claustro que nunca se había sentido tan respaldada y tan tranquila al lidiar con un alumno conflictivo.

Este caso también ilustra la conexión entre el apoyo y la escalada: el apoyo disminuye la amenaza, y por consiguiente modera la reacción de la figura de autoridad. Los padres que reciben apoyo de sus colaboradores sienten un alivio similar: ya no tienen necesidad de respaldar su decisión con una actitud amenazadora, sino que depositan su confianza en la ayuda de su red de apoyo y sus voces reverberan incluso cuando hablan en voz baja. Por otro lado, la figura de autoridad solitaria está prácticamente condenada a volverse agresiva. Esta comprensión arroja luz sobre el daño que hace la opinión generalizada de que la autoridad es únicamente un acto de carisma. Desde este enfoque, “o lo tienes o no lo tienes”. El maestro que sencillamente no lo tiene es un caso perdido. En realidad, incluso quienes creen que poseen el llamado carisma sufren porque están condenados a una batalla interminable para evitar que se disipe. Entender que la autoridad por lo general está relacionada con el apoyo, libera al docente de esta trampa. La figura de autoridad ya no es un líder solitario, sino un miembro de la red que le respalda. Esta también es una red de seguridad que permite al maestro recuperarse después de una caída que cavaría la tumba del líder carismático.

La transición desde la autoridad solitaria a la autoridad colectiva cambia la experiencia de la enseñanza de un modo esencial. El docente que afronta el reto de la disciplina se pregunta: “¿Qué tipo de ayuda puedo obtener de mis colegas?” o “¿cómo puedo conseguir que me apoye la familia?” Su situación es radicalmente diferente a la del profesor que se pregunta: “¿Cómo puedo demostrarles que aquí mando yo?”, “¿cómo puedo hacer que obedezcan?”, “¿cómo puedo darle una lección que nunca olvidará?” La autoridad que obtiene su fuerza de trabajar con una red está libre del “código de duelo” que caracteriza a una autoridad tradicional centrada en el poder. El cambio también se ve reflejado en el estado emocional y físico del profesor que deja de sentirse obligado a

reunir todos sus recursos para las confrontaciones diarias. El formato de equipo de la nueva autoridad debe, por tanto, jugar un papel esencial para aliviar el desgaste del profesorado (OMER y cols., 2006).

**Persistencia, demora y reparación.**—En nuestra labor con los padres, desarrollamos tres frases para ayudar a mitigar la sensación de urgencia que se apodera de los padres cuando son confrontados por el comportamiento hostil de sus hijos: “¡No tienes que ganar, solo tienes que persistir!” “¡Si actúas en caliente es peor!” y “Se te permite cometer errores porque pueden ser reparados”. Estas tres afirmaciones muestran los cambios en la percepción del tiempo que caracteriza a la nueva autoridad en contraposición a la tradicional:

- a) En lugar de esforzarse por dar un golpe decisivo, nuestro objetivo es un cambio gradual a base de persistencia.
- b) En vez de la necesidad urgente de reaccionar de inmediato, debemos permitirnos tiempo para calmarnos, reorganizarnos y reclutar apoyo.
- c) En lugar de experimentar el tiempo de un modo lineal, opinamos que los errores (ya sean cometidos por nosotros o por el niño) pueden ser atenuados por la reparación.

La percepción de que la autoridad puede basarse en la persistencia y no en una demostración de fuerza inmediata parece algo revolucionario para la familia y el profesorado. La opinión general es que las exigencias del adulto deben estar acompañadas de una sumisión instantánea. Una demora en la obediencia significa una falta de autoridad. La propuesta de la nueva autoridad es del todo diferente. La autoridad ya no está caracterizada por el acatamiento inmediato del niño, sino por la persistencia inquebrantable del individuo que la sustenta.

Persistencia no es lo mismo que dureza y rigidez. La persona con autoridad puede demorar o cambiar su respuesta, pero debe restablecer su presencia y su oposición ante actos destructivos. Para la persona con autoridad, todos los días se plantea una nueva ocasión para manifestar su presencia y cuidados; y todos los días el niño descubre de nuevo que sus padres aún son sus padres y su profesor aún es su profesor.

La persistencia logra su objetivo, entre otras cosas, debido a las voces positivas en la mente del niño. Desde nuestro punto de vista, los actos del niño nacen de un diálogo interior entre las diferentes voces de su mente, algunas de las cuales desean mejorar su conducta. Concebimos este diálogo constante como el “parlamento de la mente” (SCHNEIDMAN, 1985). Las voces positivas pueden estar latentes o débiles en determinados momentos, pero asumimos que existen. Cuando la persona con autoridad persiste en sus pasos, es muy probable que afloren las voces interiores positivas del niño. Si imaginamos la mente del niño como un caleidoscopio en el que a veces dominan las voces negativas y otras, las positivas, es lógico pensar que al persistir, mejoren las perspectivas de que el niño coopere. Estas respuestas positivas a su vez nutren los ciclos interactivos, mejorando así la relación entre el adulto y el niño.

La figura de autoridad de antaño se caracterizaba por la prontitud de enojo ante

cualquier señal de falta de respeto. La perseverancia y la moderación se consideraban incompatibles con la autoridad. Si un padre o una madre o profesor decidían quedarse en silencio y esperar el momento apropiado para restablecer su influencia, con frecuencia parecía que se tragaban el orgullo, con el consiguiente riesgo de perder su autoridad. En cambio, para la nueva autoridad, la perseverancia y el silencio transmiten determinación. En nuestro programa, cuando los padres tienen éxito con la táctica de la demora y por tanto controlan su reacción agresiva a la provocación, les decimos: “¡Si puedes aguantar eso sin un estallido de rabia, tu autoridad está en suelo firme!”.

Sarah, madre de Silvana de catorce años, intentó hacer una sentada tras la continua humillación por parte de su hija. Silvana reaccionó lanzando improperios, tirando objetos y por último, atacó físicamente a su madre. Sarah, asustada por esta reacción, se levantó y dijo que no continuaría con la sentada, aunque no iba a tolerar de manera pasiva la violencia de su hija. Llegó a su sesión con el terapeuta con un sentimiento de derrota. El terapeuta le preguntó cuánto tiempo había durado la sentada hasta que abandonó la habitación. Sarah informó que había estado sentada durante 15 minutos. El terapeuta señaló que bajo tales circunstancias, quedarse allí durante 15 minutos había sido un logro por el que se podía fortalecer si contaba con el apoyo adecuado. Sarah describió en detalle la sentada y las humillaciones que precedieron y envió el informe escrito a algunos de sus familiares, dos amigos y un vecino. Los colaboradores convocaron a Silvana y le dijeron que habían recibido el informe y que respaldarían a su madre en su lucha contra la humillación. Una semana más tarde, Silvana degradó de nuevo a su madre en presencia de un compañero de la escuela. La madre llamó al vecino y le pidió que escuchara por teléfono mientras entraba en la habitación de su hija para demostrar su resistencia. El vecino aceptó y Sarah entró en el dormitorio con el teléfono en la mano. Advirtió a su hija y a la amiga de que el vecino escuchaba por teléfono e informó a la amiga que por desgracia debía marcharse porque no estaba dispuesta a tener una invitada en su casa mientras su hija la humillara. Silvana insultó y amenazó, pero Sarah de nuevo pidió a la visita que se marchara. Silvana se largó de la casa con un portazo junto con su amiga. Más tarde, Sarah llamó por teléfono a la amiga de su hija y dijo que lamentaba el incidente y dejó claro que no podía permanecer pasiva mientras su hija la humillaba. La amiga estuvo de acuerdo y añadió que opinaba lo mismo, y así se lo había comunicado a Silvana. En la siguiente reunión con el terapeuta, Sarah sintió que había gestionado bien la difícil situación. El terapeuta subrayó que la combinación de resistencia y persistencia eran recursos esenciales de su creciente autoridad.

El principio de demora (“¡No actuar en caliente!”) es el segundo factor que determina la forma en que la figura de nueva autoridad se relaciona con el tiempo. Una de las premisas básicas de la autoridad tradicional era la rapidez con que el castigo seguía a una transgresión. La prontitud de respuesta se consideraba esencial. La nueva autoridad está basada en consideraciones completamente diferentes:

- a) La respuesta disciplinaria inmediata conlleva un alto riesgo de escalada.
- b) Una respuesta tardía permite que la figura de autoridad reflexione y reúna apoyo.
- c) Una respuesta con demora transmite el mensaje de que la persona con autoridad permanece allí y se preocupa por el niño, incluso durante el silencio provisional.

Durante el incidente en sí, la persona con autoridad puede decir: “¡Me niego a aceptar este comportamiento, pensaré en las medidas a tomar y hablaremos más tarde!” No se trata de palabras vacías. Tras reflexionar, la figura de autoridad regresa y lleva a cabo las medidas planeadas de resistencia. El adulto renuncia a las discusiones acaloradas, se abstiene de castigos precipitados y no intenta imponer su voluntad. Esta contención no se vive como debilidad, sino como fortaleza interna porque la persona con autoridad en el fondo sabe que tratará el problema más tarde. Los niños con frecuencia comentan asombrados a sus padres: “¿Qué? ¿Todavía te acuerdas de eso?” Existe un trasfondo positivo en esta respuesta, ya que descubren que el padre o la madre aún se relacionan con ellos. Así pues, la experiencia de autoridad, tanto para niño como para el adulto, cambia desde una confrontación pasajera a una presencia constante.

Una chica de catorce años advirtió que su padre tenía la costumbre de consultar el libro *Parental Presence* (OMER, 2000) después de tener un conflicto con ella. La niña le dijo a la madre que le sorprendía que su padre pensara en ella en su tiempo libre.

La posibilidad de rectificar errores previos o reacciones negativas añade una tercera dimensión a la experiencia del tiempo de la nueva autoridad. Los padres y profesores temen que admitir sus errores se interprete como debilidad y conceda al niño una ventaja decisiva. Sin embargo, aferrarse a una imagen insostenible de infalibilidad causa problemas a la persona con autoridad. Así, un docente que se niega a reconocer que los datos de internet que ha obtenido un alumno podrían estar más actualizados que la información que tiene a su disposición, pone en peligro su credibilidad. En su lugar, un profesor que actúa en el espíritu de la nueva autoridad diría al alumno: “Es probable que hayas encontrado mejor información que la que yo tengo. Lo verificaré y te lo comunicaré”. Al demorar su respuesta y estar dispuesto a examinar los hechos, el profesor está libre de la necesidad de tomar una decisión de forma instantánea. Su buena voluntad para revisar los datos ensalza su posición responsable. Por supuesto es vital que el maestro informe a la clase sobre los resultados de su búsqueda. Esta es una oportunidad para decir a la clase: “He verificado el material a la luz de nueva información que ha traído X y he descubierto que tenía razón. Entretanto, he aprendido algo más sobre el tema...” El docente ha demostrado que es capaz de escuchar al alumno, revisar su afirmación, corregir su propia versión y expandir el conocimiento tanto el del alumno como el suyo. De manera alternativa, el maestro podría pedir al alumno que traiga a clase los datos que haya recopilado, y por consiguiente, enseñar a los alumnos a asumir la responsabilidad de la información que citan. La autoridad del profesorado como fuente de conocimiento no se socava porque la estructura del conocimiento es diferente en la actualidad. Hoy en día, una autoridad en el campo del conocimiento debe estar preparada

para hacer revisiones y actualizarse y, de esta manera, reconocer las fuentes inagotables de información disponibles también para el resto. En su disposición a dar cabida a la información que trae el alumno, el maestro da ejemplo y hace halago de su liderazgo. El tiempo que la clase dedica a verificar la información no está malgastado. Permite a los alumnos profundizar más en el tema y al maestro a establecer su competencia en el panorama siempre cambiante del conocimiento.

La buena voluntad para admitir errores y querer rectificarlos que caracteriza a la nueva autoridad también se aplica a las reacciones negativas del adulto. En nuestro trabajo con los padres, demostramos que los que están dispuestos a actuar de esta manera refuerzan la legitimidad de su autoridad ante ellos mismos y ante el niño. Su aceptación y sus actos de reparación pueden salvar la relación padres-hijos del rescoldo de las confrontaciones del pasado. Los padres descubren que el coraje para hacerlo crea una nueva ética en la vida de la familia. Ahora la reparación se convierte en un valor esencial, relevante tanto para los padres como para los hijos, al fortalecer el liderazgo del padre y de la madre:

Mario y Tina, padres de Jeff, de 10 años, buscaron ayuda a raíz del comportamiento violento de su hijo en casa y en el colegio. La madre usaba el sistema de puntos por cada día sin violencia. Le prometió una *Play-station* cuando alcanzara los 100 puntos. El número de puntos se exhibía en un tablero en la habitación de Jeff. Sin embargo, tras un suceso conflictivo en el que Jeff le dio una paliza a un niño de su clase, la madre anunció que el sistema había ido a la quiebra y retiró el tablero. Jeff, que había acumulado más de la mitad de los puntos requeridos, reaccionó con furia y acusó a su madre de engañarle. Los padres acudieron a un terapeuta una semana después del incidente. Tina sentía que había sido injusta. La discusión se centró en la necesidad de iniciar un proceso de reparación conjunto. Se planificaron e implementaron dos pasos simultáneos: (a) Los padres se acercaron juntos a Jeff y Tina le informó: “Hemos decidido corregir el error que he cometido en tu caso. Me equivoqué al retirar tu tablero. Lo voy a colgar en la pared de nuevo y te daré todos los puntos que habías acumulado”; (b) Los padres informaron a Jeff que debía pedir disculpas al chico al que agredió y hacer una reparación con la clase porque su estallido de ira no solo había hecho daño al niño, sino también a toda la clase. Sugirieron actuar juntos como una familia con el fin de ayudar a Jeff a llevar a cabo su tarea sin herir su orgullo. Los padres añadieron que tomarían parte en el acto de reparación de Jeff porque, como padres, también eran responsables de sus actos. El maestro convocó al niño agredido a una sala donde esperaban Jeff y sus padres. Los padres y Jeff le entregaron una carta de disculpas firmada por Jeff. También trajeron una tarta, que Jeff había ayudado a preparar como acto de reparación hacia toda la clase para compensar su estallido violento. Al final del día, el maestro informó a la clase de que Jeff y sus padres habían pedido disculpas juntos al niño atacado, y que Jeff había hecho una tarta junto con sus padres como gesto de reparación para toda la clase. Jeff y el maestro cortaron la tarta en pequeñas porciones y todos los niños se acercaron para recibir su parte. Por la



noche, el padre felicitó a Jeff por su comportamiento y añadió con orgullo, “En nuestra familia actuamos de acuerdo con el siguiente principio: ¡uno para todos y todos para uno!” Estamos contigo, asumimos juntos la responsabilidad y te ayudamos a rectificar tus errores. ¡Estoy seguro de que si alguna vez me meto en un lío, estarás a mi lado!”

Es difícil imaginar que estas medidas no tocaran una fibra sensible en la mente de Jeff. Devolver el tablero a su sitio fue un paso para restaurar su orgullo herido. Los padres dieron un ejemplo que demostró que admitir un error, y expresar pesar y rectificar no disminuye el prestigio de quien rectifica sino todo lo contrario. Durante el proceso de reparación, el tiempo deja de experimentarse como algo lineal: lo que ocurre más tarde sí tiene influencia sobre lo que ha ocurrido con anterioridad. Admitir el error, la expresión de pesar y la reparación simbólica son medidas que cambian el significado de los acontecimientos pasados. Estos esfuerzos reabren el episodio problemático y añaden una dimensión que causará un impacto sobre la manera en que se recuerda y sobre la naturaleza de las futuras relaciones. El coraje para hacer una reparación es una de las características de la nueva autoridad, que ya no es omnisciente, sino que está dispuesta a asumir la responsabilidad de sus equivocaciones y corregir los errores del pasado. Al hacerlo, la nueva figura de autoridad se gana el derecho a conducir al niño por la misma dirección. Como veremos a lo largo del libro, el requerimiento de acometer reparaciones es una de las respuestas preferidas de la nueva autoridad hacia el comportamiento negativo del niño. La figura de autoridad utiliza todos los medios a su disposición, como asegurar su presencia, reclutar la ayuda de colaboradores y apelar a las voces positivas del niño con objeto de motivarlo para hacer lo mismo. En oposición al castigo tradicional, el proceso de reparación sitúa la figura de autoridad y al niño del mismo lado y no en lados opuestos.

Hemos visto que los intentos para reinstaurar la autoridad del pasado mediante una pronta retribución están condenados al fracaso. Los padres y profesores que pretenden hacerlo se convierten en figuras trágicas que intentan nostálgicamente restablecer una posición de poder que no tiene lugar en una sociedad más democrática. En contraste, la nueva autoridad se basa en actos progresivos y acumulativos con el fin de fortalecer su posición. En el pasado, todas las confrontaciones con el niño producían un resultado inequívoco: el niño obedecía, era castigado o “ganaba”. En la perspectiva actual, el resultado inmediato denota solo el comienzo del proceso. El tiempo es el espacio básico para el despliegue de la nueva autoridad. La persona con autoridad acumula profundidad y peso en virtud de su disposición para perseverar, demorar, y hacer y pedir reparación. Su autoridad se basa no en un gesto instantáneo de amenaza, sino en el pilar del tiempo sobre el que se apoya.

**Honor y orgullo.**—Hemos visto que el honor es uno de los valores básicos de la autoridad del pasado. La necesidad de defender el honor o de restaurar el orgullo herido es uno de los principales desencadenantes de acciones punitivas. Los investigadores Nisbett y Cohen señalaron en su libro *The Culture of Honor* (1996) que en las

comunidades en las que el honor es un valor supremo, el derramamiento de sangre es mucho más prevalente. El concepto del honor compromete a la persona en cuestión a tomar represalias. Desde este punto de vista, cualquier intento de optar por una respuesta que no sea la represalia requerida, es una expresión de inferioridad personal y moral. Sentimientos similares conducen a muchos padres y docentes a tomar medidas punitivas severas, que consideran inevitables.

Los valores que constituyen la base de la nueva autoridad permiten una liberación gradual del sentido de orgullo herido y de la obligación de tomar represalias, vinculantes para la figura de autoridad tradicional. Desde la perspectiva actual, la resistencia y el autocontrol son logros en lugar de debilidades. La nueva figura de autoridad aprende a sentirse orgulloso de su contención y de su habilidad para mantener el equilibrio mental frente a una provocación, con la tranquilidad de saber que puede reaccionar más tarde de una manera legítima y convincente. Sin embargo, para las personas con autoridad que sienten que su reputación ha sido severamente socavada, este cambio emocional puede ser bastante difícil. Por ejemplo, es difícil inculcar el sentimiento de orgullo por el autocontrol al profesorado, cuyo valor en la sociedad, y tal vez también ante sus propios ojos, está siempre a la baja, o en padres que se han acostumbrado a la humillación diaria.

El enfoque de la resistencia pacífica puede proveer una respuesta a estos dilemas. La resistencia pacífica se desarrolló entre grupos sociales que lucharon bajo una opresión constante y sentimientos extremos de inutilidad y desamparo. Gandhi, el principal defensor de este enfoque, subrayó que el cambio, desde una indefensión total hasta una digna determinación, puede tener lugar de un día para otro, después de la primera experiencia de solidaridad resistente. En mi libro *Resistencia pacífica. Nuevo método de intervención con hijos violentos y autodestructivos* (2017), intenté adaptar estas ideas al ámbito familiar y educativo. Nuestra experiencia con muchos padres y profesores confirma las observaciones de Gandhi: la capitulación y la desesperación conducen rápidamente a un sentimiento de orgullo y sentido de misión, una vez que los padres y maestros son liberados del péndulo de la rendición y de la toma de represalias, y evolucionan hacia la resistencia pacífica.

El recurso del sentimiento de orgullo de la figura de autoridad que adopta estos valores es totalmente diferente a los de la figura de autoridad de antaño. Mientras que, por tradición, el sentido del honor de padres y profesores se alimentaba del comportamiento obediente y respetuoso del niño, el orgullo de la persona de la nueva autoridad nace de sus propias acciones. Se desarrolla cuando resiste y persiste. Su posición se desmorona cuando se ve arrastrado a un ciclo de escalada por la provocación del niño. Así pues, las diversas medidas que se tomaban para defender el honor tradicional chocan con el sentido de orgullo de la figura de la nueva autoridad.

**Liberarse del ciclo de coerción.**—Los aspectos vivenciales que hemos descrito tienen un denominador común: la liberación de la persona con la nueva autoridad del sentido de compulsión y restricción respecto al espacio, el tiempo, la obligación de tomar represalias

y la necesidad de controlar al niño. Gerald Peterson (1982) afirmó que la relación entre padres e hijos en familias con un elevado índice de violencia se caracteriza por una coerción recíproca: los padres se sienten obligados a imponer su autoridad al niño, y el niño se siente forzado a imponer su voluntad sobre los padres. Ambos temen que reducir sus maniobras de coerción conducirá a su autoanulación. La familia siente que no tiene ningún grado de libertad. Debe tomar represalias de forma inmediata y con la máxima severidad o perderá toda su autoridad. En el caso de la figura de la nueva autoridad no es así. En lugar del temor vinculante a que si no reacciona de forma inmediata y con la máxima severidad, su autoridad se desintegraría, un nuevo horizonte se abre en su conciencia del tiempo, lugar y posibilidades de acción.

Dan, un chico de once años, solía castigar a sus padres (James y Sheila) destruyendo intencionadamente su propiedad. En el pasado, había roto por rencor el aire acondicionado (porque se negaron a encenderlo y apagarlo según su antojo), el coche de Sheila (por negarse a llevarle al entrenamiento de fútbol) y las pertenencias de su hermana mayor (porque no le permitió utilizar el ordenador cuando él se lo ordenó). Los padres habían reaccionado a estos incidentes con furiosos estallidos y castigos severos (“¡No saldrás de casa en un mes!”), que después habían sido incapaces de cumplir. Sentían que no les quedaba otra opción que reaccionar de ese modo. Justificaban los duros castigos con los sentimientos de conmoción que provocaba en ellos el comportamiento de Dan y por la necesidad de reaccionar de forma que le mostrara de una vez por todas que no se le permitía actuar de ese modo. Los castigos, sin embargo, no eran efectivos. Dan se atrincheraba aún más en su postura hostil y destructiva. Cuando Dan borró del ordenador los poemas que había escrito su madre, los padres decidieron buscar ayuda. Sintieron que sus vidas se habían tornado imposibles y su relación con Dan había tocado fondo. Comprendieron que se requería un mayor esfuerzo para resolver la crisis que amenazaba a toda la familia. Después de su primera sesión con el terapeuta, los padres pusieron por escrito los actos destructivos de Dan y reunieron a un grupo de 12 colaboradores a quienes repartieron la documentación. Al día siguiente, los padres informaron a Dan, en presencia de cuatro colaboradores, que habían decidido recortar su paga a la mitad, como compensación parcial de los daños que había causado. Además, dejaron claro que se negaban a que saliera con sus amigos hasta que alcanzara un acuerdo con ellos sobre cómo detener su comportamiento destructivo. Le avisaron de que si salía a pesar de la prohibición, irían a buscarlo a casa de sus amigos. Dan reaccionó con violencia, pero, para sorpresa de los padres, no al extremo que esperaban. Durante los primeros diez días del programa siempre había un colaborador en la casa. La presencia de un defensor ayudaba a los padres a cuidar a Dan y prevenir la violencia física por su parte. Al cabo de dos días, Dan salió sin permiso y los padres telefonearon a todos sus amigos para averiguar si estaba con ellos. Pidieron a sus amigos y a los padres de sus amigos que comunicaran a Dan que le estaban buscando. James y uno de los vecinos se dirigieron en coche a la

casa donde se encontraba Dan. Hablaron con la madre de su amigo y le contaron que estaba allí sin permiso y que habían acudido para llevarle a casa. Cuando Dan les vio, les maldijo y salió corriendo. James y el colaborador se quedaron en la casa e iniciaron una conversación con el amigo de su hijo y la madre, poniéndoles al corriente de la conducta de Dan. Dijeron que cesarían su prohibición de dejar salir a Dan si este estaba dispuesto a hacer un gesto simbólico de reparación por los daños que había causado. James preguntó al amigo de Dan si estaba dispuesto a transmitir su oferta y si esta le parecía justa. Dan volvió a casa más tarde aquella noche y su padre durmió con él en la habitación.

Unos días más tarde, los padres llevaron a Dan, a su abuelo y a su tío, con quien tenía un vínculo estrecho, a pasar un fin de semana largo a la costa. Los cuatro adultos hicieron una larga caminata y a continuación se sentaron con él en la playa. Los padres expresaron a Dan su deseo de tener una charla de paz. “Hablabamos hasta que encontremos una solución”. Dan argumentó que no le interesaba hablar ni encontrar una solución. Los padres no respondieron. El abuelo y el tío se quedaron con Dan durante unas horas, la mayor parte del tiempo en silencio. La primera noche los padres y Dan se fueron a dormir sin intercambiar una palabra. Esta escena se repitió al día siguiente: caminaron en plena naturaleza durante unas horas, se sentaron a contemplar el mar y los dos colaboradores intentaron hablar con él desde el corazón. El tercer día, el tío fue reemplazado por Tom, un amigo de la familia que solía llevar a Dan a pescar. Llevó a Dan a realizar una senda nocturna y al finalizar, le preguntó si quería que mediara con sus padres con el fin de que aceptaran una oferta razonable de reparación por su parte. Tom prometió a Dan que protegería su dignidad, y añadió que sin un compromiso que le contuviera de cometer actos de terror en el futuro, sería difícil encontrar una solución. Dan se mostró de acuerdo, pero exigió que pusieran fin a la restricción de ir con sus amigos y restauraran su paga completa. El amigo respondió que se había hecho tarde y que tendrían que posponer la conversación. Al día siguiente, el abuelo se quedó con Dan y el amigo habló con los padres. Al terminar la conversación regresó con Dan y le contó que aún no habían alcanzado un acuerdo porque no había quedado claro cómo iba a compensar el insulto personal que había causado a sus padres. Agregó que estaba dispuesto a ayudarlo a desarrollar una medida de reparación aceptable: propuso enseñarle a lavar el coche de sus padres a fondo, y Dan lo lavaría una vez a la semana durante un mes. Ofreció intentar moderar la reducción de la paga de Dan, pero dejó claro que, en este caso, debía reembolsar con su paga el coste de los desperfectos, el recorte se prolongaría hasta su *bar-mitzvah*<sup>6</sup>. Aquella noche Dan rompió a llorar y gritó que “no podía ceder y cumplir las exigencias de sus padres”. La familia regresó a casa sin haber alcanzado un acuerdo. En la sesión de terapia que siguió al largo fin de semana, se notó una marcada diferencia entre James y Sheila. James opinaba que había tenido lugar un cambio importante porque él y Sheila se sentían libres para actuar, pero Sheila, aunque reconocía el cambio en su postura y

posicionamiento, opinaba que Dan no había recibido castigo suficiente y que su atrincheramiento así lo demostraba. La confrontación con Sheila aún era reciente y dolorosa, y le resultaba difícil hacer la transición desde el ciclo de coerción a las ideas incorporadas en la nueva autoridad.

Durante las dos semanas siguientes, la situación en la casa se había estabilizado de forma gradual. La prohibición de visitar a sus amigos había finalizado, pero los padres aún deducían la mitad de la paga de Dan. Su conducta hacia ellos era más amable y se mostraba especialmente cauteloso, como si los tratara con pinzas. Tom continuó con las visitas una vez por semana, en las que se llevaba a Dan de excursión. Se ofreció voluntario para hacer de intermediario cuando las cosas se le escaparan de las manos: “¡Llámame, y hablamos o salimos por ahí!” Al final de la segunda semana, Dan lavó el coche de sus padres por su propia iniciativa. Hizo lo mismo la semana siguiente. Sus padres le informaron de que la deducción de su paga había bajado a un 15% para que pudiera reanudar las salidas con sus amigos sin pasar vergüenza. En este punto, las sesiones de terapia con los padres se interrumpieron, pero tenían la posibilidad de llamar al terapeuta en caso de fuera necesario. Al cabo de un año y medio, los padres enviaron una carta al terapeuta con una invitación al *bar-mitzvah* de su hijo. Comunicaron que el ambiente en casa había mejorado mucho. Durante todo ese periodo, no había habido incidentes de vandalismo ni violencia física. En la carta, los padres añadían que habían llevado recientemente a Dan a un restaurante y habían compartido con él su sensación de que la guerra había llegado a su fin. Dan no respondió, pero advirtieron que estaba conmovido. Afirmaban en la carta que su imagen como padres había cambiado. Ya no luchaban por el poder, sino que, en su lugar, cultivaban una fuerza parental. Concluyeron con la frase: “Nunca hubiésemos podido imaginar que la persistencia silenciosa pudiera tener tanto peso”.

<sup>1</sup> Para el resumen, ver STEINBERG, L. (2001).

<sup>2</sup> Ver ALLON, N. y OMER, H. (2005), págs. 148-152.

<sup>3</sup> La técnica de la sentada se describe en el capítulo 3.

<sup>4</sup> El apellido original del autor.

<sup>5</sup> Véase el capítulo 4.

<sup>6</sup> Dentro de la tradición judía momento en el que la persona pasa a ser considerada adulta, 13 años en los varones (*bar-mitzvah*) y 12 en las mujeres (*bat-mitzvah*) (N. del E.).

## Atención vigilante<sup>1</sup>

Coautores: Idan AMIEL e Iris SHACHAR

*Y el Señor nos sacó de Egipto", no por medio de un ángel,  
ni de un serafín, tampoco por medio de un enviado,  
sino de El Santo, Bendito Sea, con su propia magnificencia.*  
(Ex., XII,12)\*

Numerosos estudios demuestran que la supervisión es uno de los principales medios para prevenir una larga lista de comportamientos negativos en jóvenes, tales como: accidentes y conductas peligrosas entre niños pequeños, peleas y violencia, suspensos, absentismo y abandono escolar, tabaquismo y consumo de drogas, malas compañías, delincuencia y promiscuidad sexual, entre otros (PETTIT y cols., 2001; FLETCHER, STEINBERG y WILLIAMS, 2004). A pesar de que "supervisión" o en inglés "monitoring" son los términos utilizados en estos estudios, preferimos la expresión "atención vigilante". El motivo es que los términos usuales conllevan la idea de inspección y de intromisión. En su lugar, el tipo de actitud parental que nos gustaría fomentar implica una atención positiva. La supervisión directa entra en juego cuando los padres detectan señales alarmantes que requieren una vigilancia más estrecha. Consecuentemente, utilizaremos el término "supervisión" para designar niveles más altos de atención vigilante cuando, habiendo detectado señales de alarma, la familia pasa a tomar una actitud más firme y focalizada de centinela.

### Elementos de la atención vigilante

Los principales aspectos de la atención vigilante parental son ya evidentes durante los primeros días del cuidado que la madre tiene hacia el bebé. Los tres aspectos principales son:

- a) **Atención libre:** habitualmente la madre presta mucha atención al bebé, incluso cuando está ocupada con otras tareas. La madre puede estar leyendo un libro o limpiando la casa, pero su radar es capaz de detectar la menor señal que provenga de la criatura. Todos hemos oído historias de madres que duermen profundamente, hasta cuando una excavadora pasa bajo su ventana. No obstante, el menor sonido del bebé despierta completamente incluso a las madres más profundamente dormidas. Es como si tuvieran un canal abierto, constantemente sintonizado con el bebé. Cualquier señal de peligro recibido por este canal tiene la máxima prioridad sobre cualquier otro factor en el mundo de la madre.

- b) **Atención centrada:** La atención de la madre dirige su cercanía y presencia al bebé. Cuando el bebé da señal de sufrimiento la madre se centra completamente en él. Si escucha un ruido sospechoso, se posicionará de modo que pueda proteger rápidamente a su hijo.
- c) **Protección:** Cualquier percepción de amenaza hacia el bebé conducirá a una acción inmediata por parte de la madre. La atención vigilante materna fluctúa continuamente, desde un estado de relajación cuando la madre está ocupada con otras cosas, hasta un estado de alerta en el que la madre percibe las señales de alarma del bebé e interviene adoptando un estado de acción en el que toma medidas para proteger a su hijo. Estos estados fluctuantes de atención vigilante son también evidentes en la medida en que crece su hijo. Cuando los padres llevan a sus hijos al parque, a dar un paseo o a ayudarles a aprender a montar en bicicleta, sus niveles de atención libre, atención centrada y protección cambian de forma constante. Cuando todo está tranquilo, se permiten ocuparse de otros asuntos; cuando oyen el ladrido de un perro, prestan atención de una manera centrada, y cuando advierten que su hijo se tambalea en la bicicleta se apresuran a sostenerlo. La atención vigilante parental debería continuar fluctuando de acuerdo con las necesidades de sus hijos mayores, quienes están expuestos a diversos tipos de peligro. Sin embargo, los padres se sienten cada vez menos capaces de aumentar su nivel de atención vigilante, incluso cuando ven que es del todo necesario. No obstante, si reciben apoyo, legitimación y ayuda práctica, pueden restaurar la capacidad de hacerlo de un modo apropiado.

## Privacidad y atención vigilante

Pese a los crecientes riesgos que existen en la actualidad para los jóvenes en el entorno urbano, por extraño que parezca, los padres pueden sentirse paralizados. Esto sucede así porque la privacidad se ha convertido en un valor absoluto, de manera que con frecuencia la familia siente que carece de legitimidad social para ejercer una atención vigilante efectiva e incluso duda de su derecho a hacerlo.

En uno de nuestros proyectos anteriores, intentamos ayudar a una comunidad rural que intentaba combatir una preocupante tendencia a las fiestas que incluían el consumo de alcohol. Estas juergas, en las que participaban jóvenes incluso de 13 años, tenían lugar en centros locales de la comunidad conocidos por todos. Un grupo de padres y madres, apoyados por algunos docentes y líderes juveniles, acordaron acudir juntos a una de estas fiestas y confiscar las bebidas alcohólicas. A pesar del aparente consenso, hubo padres que plantearon objeciones a hacerse presentes en una fiesta de chicos y chicas, argumentando que ellos, de cualquier modo, continuarían sus actividades al día siguiente o que esa actuación podía empeorar la relación entre adultos y jóvenes. Estas objeciones dieron lugar a que algunos de los padres y profesores abandonaran la iniciativa. Lo que

pretendía ser una fuerza poderosa de resistencia que se desplazaría desde el centro de enseñanza hasta el lugar del encuentro de los jóvenes, se redujo a un débil goteo, en la medida en que cada vez más padres se acobardaban y renunciaban a la actividad. Los adultos que quedaron se desanimaron ante tantas renunciadas. Finalmente, tan solo la asistente social de la comunidad llegó a la fiesta y confiscó el alcohol. Más tarde, recibió amenazas anónimas y decidió abandonar la región.

El fracaso de este cometido se debió a numerosos factores. Los padres y docentes no estaban convencidos de que ir a la fiesta fuese el enfoque adecuado. Eran escépticos en cuanto a lograr resultados positivos y temían las reacciones de los chicos. También actuaron con cierta incertidumbre moral y pensando que el derecho a la privacidad de los jóvenes no debía ponerse en riesgo bajo ninguna circunstancia. Por añadidura, la planificación dejaba mucho que desear. El profesorado y los padres no estaban preparados ante posibles dificultades, no invirtieron en la creación de un equipo cohesionado y no elaboraron un mensaje claro. Los siguientes textos ilustran tales dilemas en cuanto a la supervisión.

#### El paraíso de los niños

“Soy madre de un hijo de cuatro años y vivimos en un *kibbutz*. Decidimos vivir en un *kibbutz* porque es un paraíso para los niños. Aquí, pueden crecer en libertad y están seguros. Pueden corretear por todas partes cuando quieran, y decidir lo que es mejor para ellos. Por las mañanas mi hijo va solo a la escuela infantil, se despide con un beso y se marcha. Está allí hasta las cuatro y después, o bien viene a casa solo o trae amigos o se va a casa de un amigo. No me dice dónde está. Sé que si no está en casa, lo más probable es que se encuentre con uno de sus amigos. ¿Qué daño puede ocasionar el dejar que haga lo que quiera? De esta manera aprende de sus errores. Su padre en general está de acuerdo conmigo, pero a veces piensa que tal vez sea demasiado pequeño para que confiemos en él hasta ese punto y quizá nos necesite más de lo que creemos. Yo no estoy de acuerdo con él, siempre estamos allí para él pero no estamos encima. No quiero ser como mi madre, siempre tan persistente y agobiante. Opino que los niños son mucho más listos que los adultos y si nosotros no interferimos, se crían bien”.

#### Restablecer la confianza

“Hace poco me enteré de que mi hija me robaba dinero de la cartera. También mintió unas cuantas veces acerca de su paradero. Cada vez que la pillaba en una mentira lo negaba. Finalmente, tuvimos algunas charlas serias, en las que le dije que lo más importante para mí era poder confiar en ella. Ella asintió y añadió que el problema era que yo no confiaba en ella, de modo que hemos empezado de cero. Con suerte, no me decepcionará, aunque en ocasiones pienso que quizá se esté aprovechando de la situación”.

¡Tú solo haz de madre y déjame a mí los asuntos escolares!

“Mi hijo tiene nueve años. Desde que iba a la guardería ha tenido problemas con la



atención y la organización. A medida que pasan los años y las tareas escolares cobran mayor dificultad, evita hacer sus deberes. Cada día es una lucha, esconde los ejercicios que le mandan en clase, niega tener tareas y después averiguo que sí tiene, es capaz de hacer cualquier cosa, incluso mentir, para evitar hacerlas. Hablé con el profesor y le pedí que me ayudara a hacer un seguimiento de sus deberes. Me respondió que ese era su trabajo y no el mío, y que yo solo tenía que **“ser su madre”**. Aunque iba en contra de mis principios, era muy tentador renunciar a la responsabilidad y confiar en que el maestro se ocupara de todo. Dos semanas más tarde, advertí con asombro que desde que habíamos decidido delegar las labores escolares a su maestro, mi hijo no había hecho ni una sola tarea. Me senté con él una semana entera, dos horas diarias, para compensar el trabajo perdido. Al principio se resistió, pero con el tiempo lo asumió. Al cabo de unos días, me dijo: “Mamá, ahora sé que puedo terminar toda mi tarea”. Ahora, con el debido respeto a su profesor, tengo claro que una parte de ser su madre es ayudarlo a ser un buen estudiante.

¡Me avergüenzas!

“El hobby preferido de mi hijo es el monopatín. Tiene muchos amigos que son mayores que él, tanto de nuestro barrio como de la ciudad. No conozco a sus amigos de la ciudad y estas amistades me inquietan. Estos chicos van en coche hasta la pista de *skate* en la ciudad y regresan tarde, por la noche. Estoy en contacto con otras madres del barrio y hablamos sobre ello e intentamos obtener información sobre los chicos. Me da miedo que al ir a la ciudad pueda meterse en ambientes de drogas o meterse en líos. Se lo he preguntado y él lo niega, pero aun así estoy intranquila. Sé que ha bebido alcohol en fiestas. Había pensado en ir yo misma a los sitios que frecuentan los practicantes de monopatín o que fuera mi marido, para comprobar lo que se hace allí, pero temo perjudicarlo socialmente. En una ocasión, le vi con algunos amigos del barrio y le grité “¿has hecho los deberes?” y casi se muere de la vergüenza. Más tarde me dijo que no podía soportar que le avergonzara delante de sus amigos. Simplemente no puedo volver a hacerlo. Pensé en organizar algo con otras madres, pero no creo que estén de acuerdo. Lo más probable es que me digan que estoy exagerando y que invadir la privacidad de los chicos tiene un límite”.

¡No se lo digas a papá!

“Mi hija está en décimo grado (15-16 años), es una chica encantadora, guapa, una buena estudiante, muy vivaz y social. Creo que su problema principal es su padre. Es muy retrógrado en sus puntos de vista. La protege como si tuviera tres años. No quiere que salga, inspecciona lo que lleva puesto, y si la ve salir con maquillaje o una prenda atrevida, salta enseguida. Por suerte para ambas, apenas está en casa. Tengo una buena relación con ella, me lo cuenta todo y somos muy amigas. El año pasado me contó que fuma. Me dijo que disfrutaba haciéndolo y que cuando quisiera dejarlo lo haría. No supe qué decirle. Su padre también fuma, así que no sé si puedo pedirle que lo deje. Me hizo jurar que no se lo diría. Si se enterara sería un infierno. Obviamente no se lo he contado. Lo de fumar me preocupa, tanto por motivos de salud como por lo que pueda venir después. Pero supongo que no tiene por qué ser el caso, es decir los cigarrillos son cigarrillos y las drogas son drogas. Hace poco volvió de una fiesta. Por

lo general estoy dormida cuando llega, pero esta vez estaba despierta. No había lugar a dudas de que desprendía un fuerte olor a alcohol. Me quedé tan conmocionada que no hice caso. La verdad es que no sabía qué decir o cómo reaccionar. Una vez más, no se lo conté a su padre. Si se entera la castigará de por vida”.

Estos padres presentan dilemas respecto a la atención vigilante. En el primer caso, la madre convierte su ausencia en un ideal. El dilema se pone de manifiesto en las preocupaciones que atribuye a su marido, mientras que ella sigue aferrada a su sueño de un paraíso para niños. Con suerte, no averiguará por la vía más dura que el paraíso de los niños es en realidad un paraíso de padres tontos. En el segundo caso, la madre intenta recuperar la confianza absoluta en su hija, pero teme que esto pueda instigar el comportamiento negativo de la niña. En el tercer caso, la madre decide conectar con sus sentimientos más profundos e implicarse de una forma activa. En el fondo piensa que el consejo del profesor de “confía en mí” no tiene fundamento. Las otras dos madres están aprisionadas en una típica trampa parental: el temor a que el niño se enfade y el temor a implicar al progenitor más severo.

Los miedos y deseos expresados por estos padres son comprensibles. Es importante para nosotros dar libertad a nuestros hijos para demostrarles que confiamos en ellos, darles privacidad en sus vidas sociales, y ser tolerante en lugar de punitivo. ¿Cómo se pueden conciliar estos valores con la atención vigilante?

Es una cuestión de equilibrio. Aunque la libertad, la privacidad y la confianza son valores importantes, la seguridad de nuestros hijos es esencial. Debemos encontrar el equilibrio adecuado en donde podamos salvaguardar la libertad, la privacidad y la confianza sin poner en peligro a nuestros hijos. Cuando los padres acuden a nosotros para una consulta, les preguntamos si saben dónde y con quién pasan el tiempo sus hijos. La respuesta con frecuencia nos señala las directrices necesarias para adquirir dicho equilibrio. Si la respuesta de la familia es que su hijo habitualmente está con sus amigos, a quienes conocen y aprueban, y que el niño siempre llega a la hora acordada, entonces el nivel de libertad, privacidad y confianza en el niño es bastante elevado. Este equilibrio es bastante diferente cuando los padres nos cuentan que no saben dónde o con quién pasa el tiempo su hijo, o en el caso de que el adolescente se haya metido en líos en el pasado. Proponemos el siguiente principio: **el nivel de vigilancia deberá ser directamente proporcional al riesgo al que está expuesto el muchacho**. De esta manera, el joven que tenga amigos problemáticos, traicione la confianza de sus padres, tienda a ser tentado o presionado por sus compañeros o no se aparte del peligro, requerirá una vigilancia parental más estrecha. El equilibrio entre la autonomía y la seguridad requiere una adaptación constante de los niveles de vigilancia. Esta adaptación es la esencia de la atención vigilante, al igual que en el ejemplo de la madre y el bebé. El nivel de atención libre, atención centrada y protección será diferente en cada familia, en cada situación y en cada momento, según las señales de alarma que reciban los padres. La adaptación correcta a los distintos niveles de la atención vigilante permite de forma simultánea la autonomía y la protección, según el desarrollo del niño y el nivel de riesgo.

## Una cuestión de confianza

Muchas veces el cambio hacia una supervisión más estrecha se acompaña de un incremento de los roces en el seno familiar. Por consiguiente, muchos padres esperan que, si la vigilancia en efecto es necesaria, solamente será una fase transitoria, casi imperceptible, al retomar el camino hacia la confianza absoluta. Irónicamente, es esta esperanza lo que aumenta la fricción. La expectativa de regresar tan pronto como sea posible a la confianza absoluta convierte la supervisión en una fuente constante de discordia. Todos los actos de supervisión serán acompañados por la pregunta “¿hasta cuándo?” El niño reivindicará que merece plena confianza, mientras que los padres exigirán pruebas adicionales de un comportamiento digno de confianza. El panorama cambia cuando los padres asumen que deben estar siempre vigilantes, mientras adaptan el nivel de atención vigilante de acuerdo a las necesidades. Esta postura les permite prevenir las discusiones respecto a la restauración de la confianza. La pregunta perpetua “¿es que no confías en mí?” deja a los padres dos alternativas negativas: si contestan “no” pueden herir al niño y si responden “sí”, renuncian a su derecho a ejercer la atención vigilante. Los padres deben comprender que esta pregunta es una trampa y responder adecuadamente. Por ejemplo, un padre podría decir “El que yo confíe en ti o no, depende de lo que tú confíes en ti mismo. Yo siempre estaré para ayudarte a que recuperes la confianza en ti mismo para conducir bien tu vida. Nunca permitiré que destruyas ni la tuya ni la mía.” Esta respuesta no solo está pensada para el niño, sino también para los padres. Mediante esta declaración, la familia reclama la atención vigilante como uno de sus deberes principales. En realidad, unos padres vigilantes pueden descubrir que su hijo es digno de la mayor confianza y de esta manera minimizar la supervisión rigurosa. He aquí la paradoja —en realidad la resolución de ejercer la atención vigilante conduce a la reducción de conflictos y a menudo fortalece la confianza.

Muchos padres se preguntan si es necesario confiar por completo en el niño para que este se desarrolle adecuadamente. Esta inquietud carece de sentido cuando un chico ya ha sido sorprendido mintiendo, robando o manteniendo comportamientos antisociales. En estas situaciones, cuando los padres le dicen al niño “¿confiamos plenamente en ti!”, o bien se están engañando o simplemente mienten. En cambio, un mensaje de confianza parcial como “siempre nos preocupamos y vigilamos, y si las cosas van bien, confiamos más”, sirve tanto al niño como a la familia. Si el niño pone las cosas difíciles y acusa a los padres de no confiar en él, estos pueden recordar situaciones que aumentan su incertidumbre y que, por tanto, requieren una estrecha vigilancia. Las conductas de los hijos que levantan sospechas incluyen: negarse a dar detalles sobre adónde van, no regresar a casa a la hora asignada o notas escolares que contradicen lo que cuenta el niño.

Una niña de doce años fue sorprendida robando a su madre y a su hermano. Después de repetidas negaciones, rompió a llorar y admitió el robo, prometiendo que nunca

volvería a robar. La madre pensó que la expresión de remordimiento era sincera y declaró que de ahora en adelante pasarían página. Un mes más tarde la madre le contó alegremente a su hija que sentía que había recobrado la confianza en ella. En este ambiente positivo de confianza, la vigilancia de la madre había desaparecido por completo. Al principio, la hija conseguía refrenarse, pero en un momento de crisis social robó de nuevo para comprar regalos a sus amigas. Al principio la madre se negó a creerlo, pero más tarde advirtió que su hija había traicionado su confianza. Esta vez la niña reaccionó de un modo desafiante y su relación quedó atrapada en un callejón sin salida.

Para demostrar las ventajas de la confianza limitada, en ocasiones hablo a los padres del mensaje que transmito a las parejas en casos de infidelidad: “Creo que la confianza es como un jarrón. Si se rompe, puedes pegar los pedazos, pero las grietas permanecen. Yo recomendaría que se restableciera la confianza de un modo lento y parcial. ¡Tal vez incluso introduciendo el hábito de meditar de manera ocasional sobre las grietas del jarrón durante los próximos 50 años!” Este ejemplo produce una amplia sonrisa en la mayoría de las mujeres, y una más discreta en la mayor parte de los hombres.

## **Los diferentes niveles de atención vigilante**

La atención vigilante es un proceso dinámico en constante fluctuación. En épocas de calma la familia se mantiene a una distancia cómoda y permite al niño la máxima autonomía. Sin embargo, en la mente de los padres existe de modo invariable un canal abierto para detectar cualquier señal de alarma. Cuando reciben dicha señal, los padres centran su atención, incrementan su presencia y se preparan para emprender una acción protectora. Para la madre de un bebé, estas transiciones son espontáneas y continuas, ya que está constantemente adaptando su atención, proximidad y acción de acuerdo con las necesidades del mismo. En la medida en que crece el niño, la vigilancia de los padres tiende a establecerse en un determinado nivel, por un acuerdo implícito entre los padres y el niño. En este caso, pasar a una atención más focalizada requerirá una decisión explícita por parte de los padres. Lo más probable es que este cambio provoque resistencia por parte del niño. Cuanto mayor es el niño, más feroz será la resistencia. En estas situaciones, no existe una transición suave, sino un paso decidido desde un nivel de atención vigilante al siguiente. La diferencia entre una transición suave y progresiva y un cambio decisivo en la vigilancia puede compararse con la diferencia entre conducir un coche automático y uno manual. En la educación de adolescentes podemos distinguir tres diferentes tipos de “marchas” de atención vigilante: a) diálogo abierto; b) interrogatorio directo; y c) actuaciones unilaterales.

## A. DIÁLOGO ABIERTO

Muchos niños están dispuestos a hablar abiertamente con sus padres acerca de sus amigos, experiencias, dificultades e incluso sobre las tentaciones que afrontan. Esta apertura ha de ser altamente valorada. El conocimiento parental basado en la comunicación espontánea contribuye no solo a la prevención de riesgo, sino a la sensación de cercanía entre los padres y el niño (STATTIN y KERR, 2000). No obstante, es difícil adquirir o enseñar las habilidades de diálogo abierto. Con el fin de crear las condiciones apropiadas para que el niño haga confidencias sinceras, los padres deben invertir tiempo, crear un ambiente de cercanía y expresar un interés abierto y positivo. Cuanto más centrado esté el progenitor en obtener información específica respecto a actividades problemáticas, menos abierta será la conversación. El diálogo espontáneo está basado en la confianza y además la nutre. Los padres muestran su confianza en la capacidad de su hijo para protegerse del peligro y confían en que su hijo informará sobre hechos adversos. El niño, por su parte, confía en que sus padres responderán adecuadamente a sus confidencias. Este equilibrio puede ser muy frágil.

### Tomar las pulsaciones

Los padres de Nicole, de quince años, sentían que su hija se sentía atraída hacia las chicas rebeldes de su clase. Era la mejor estudiante del grupo y la única que no fumaba. Sin embargo, al pasar tiempo con esta pandilla de chicas empezó a meterse en líos. Por ejemplo, en una excursión del centro escolar, las chicas se escaparon para ir al centro de la ciudad. Allí, las pillaron, las enviaron a casa, y fueron expulsadas durante cuatro días. En contra del interés de sus amigas rebeldes, Nicole y sus padres disfrutaban de una estrecha relación. En una de sus conversaciones, el padre le dijo que apreciaba mucho la confianza que ella depositaba en él, a lo que Nicole respondió: “Hablando de confianza, quiero contarte que una vez me emborraché”. En otra conversación, le dijo a su madre: “Si tengo la oportunidad, me gustaría fumar hierba”. La madre respondió: “Si eso sucede, que sea una sola vez. Si lo haces de nuevo, se convertirá en un hábito”. Después de estas conversaciones inquietantes, los padres buscaron orientación para encontrar la mejor forma de proteger a su hija. El terapeuta les dijo que en ese momento, no había que hacer nada especial, pero que siguieran “tomándole el pulso”. El diálogo abierto les había proporcionado una buena imagen de la situación de su hija, y había contribuido a mantener una relación cálida y cercana. Sin embargo, debían estar preparados para la futura posibilidad de que Nicole empezara a mostrar señales de evasión o comportamientos de riesgo. Si esto ocurriera, necesitarían pasar a una supervisión más directa.

A pesar de la relación cercana con su hija, estos padres mantenían una postura parental clara, sin ser arrastrados hacia una relación de iguales en potencia. Para la siguiente familia, este no era el caso:

“Siempre que me abra su corazón”

La madre soltera de un chico de 16 años, al pedirnos consejo en nuestro centro de orientación, nos reveló que su hijo era totalmente abierto con ella. El año anterior, le contó que había empezado a fumar hierba. Ella le permitía fumar en casa para que no tuviera que hacerlo a escondidas. Con el tiempo, también le explicó que había probado el éxtasis y que una vez había ganado mucho dinero por vender hierba a sus amigos. Aunque ella le imploró que no se involucrara en la venta de drogas, no se atrevió a intervenir con más firmeza. Le asustaba que al adoptar una actitud de crítica, pudiera destruir la confianza que él había depositado en ella. Sentía que cualquier perjuicio a esa confianza conduciría a una caída aún mayor.

En este caso, la revelación se convirtió en el único valor en juego, y el que impedía una función parental adecuada y dejaba al chico expuesto al riesgo. La madre había sacrificado la responsabilidad parental en favor de seguir siendo la confidente de su hijo. La creencia de que la apertura y las confidencias son en sí mismas suficiente protección contra el desplome es errónea. La apertura tan solo mitiga el riesgo cuando el niño se dirige a los padres como padres. Es crucial para el joven saber que sus padres no están a su lado de forma pasiva, sino que hacen todo cuanto está en su mano para protegerle. Esta es una experiencia totalmente diferente a la del niño que confía en un padre o una madre que intenta por todos los medios posibles mantener su posición como amigo. En nuestra opinión, en el muchacho que confiesa una fechoría también hay una voz interior que pide a los padres que respondan como tales. Si la familia hace caso omiso de esta necesidad y prefiere seguir sin emitir juicios de valor, se decepciona a esta voz interior. El niño gana un amigo, pero se pierde la experiencia de tener unos padres presentes, lo que perjudica a ambas partes.

## B. INTERROGATORIO DIRECTO

La transición desde el diálogo abierto al interrogatorio directo, en el que la familia pretende averiguar exactamente adónde va el niño, con quién, qué hace y cuándo regresará, por lo general no es suave. Algunos padres combinan ambos niveles de atención vigilante de forma simultánea y tienen un diálogo abierto, franco y espontáneo con su hijo, y otras veces hacen preguntas claras y concretas. La mayoría de los padres prefieren hacer un interrogatorio parcial y superficial, con la esperanza de que una confianza espontánea por parte del niño llene los vacíos. Sin embargo, cuando los padres en realidad buscan más información de la que han recibido previamente, la expectativa de mantener una fachada de espontaneidad, sin entrometerse, está condenada al fracaso.

**¿Qué es esto? ¿Un tercer grado?**

La madre de Nicole, que hemos mencionado antes, asistió a la conferencia de un experto en drogas. El conferenciante recomendó que los padres no perdieran de vista a sus adolescentes y preguntaran con franqueza antes de que salieran, adónde iban, con quién, los números de teléfono de sus amigos y sus planes en general. Al terminar la conferencia, la madre intentó interrogar a Nicole, pero sin informarle claramente del cambio en su procedimiento. Nicole inmediatamente sintió la diferencia y protestó, “¿Qué es esto? ¿Un tercer grado? ¡No pienso dejar que me interrogues de esta manera!”

Cuando los padres desean empezar a ejercer una supervisión específica, deben hacerlo de forma directa y no a escondidas por la puerta trasera. Los padres que cambian su enfoque deben hablar a sus hijos con claridad, como por ejemplo: “Los acontecimientos durante el pasado mes nos han llevado a la conclusión de que es nuestro deber saber con quién pasas el tiempo, dónde estás y cuándo llegas a casa. De ahora en adelante te preguntaremos estas cosas antes de que salgas”. Insistir en detalles específicos, incluyendo nombres y números de teléfono, es un componente esencial de este nivel de atención vigilante. Si el joven replica, los padres deben repetir sus exigencias, admitir que implica un cambio y explicar con calma al hijo que se atenderán a su decisión. Si su hijo no ofrece la información necesaria, deben oponerse a que salga. Muchos padres se preguntan cómo pueden evitar que su hijo salga de casa. La respuesta es: prohibir la salida, no darle dinero, y si a pesar de ello el hijo se marcha, hay que ir en su busca. Si es necesario, los padres pueden hacer uso de sus mediadores para reforzar estas exigencias. Se pide a los ayudantes que comuniquen al chico que, en efecto, el comportamiento de sus padres es diferente a lo acostumbrado, pero que el cambio es necesario a la vista de la nueva situación. Pueden añadir que si el chico informa sobre su paradero de un modo fiable, estarán dispuestos a ayudarlo a negociar con sus padres unas condiciones más aceptables. Este mensaje refleja los principios de la nueva autoridad: el objetivo no es lograr que el hijo acate de forma sumisa, sino ejercer la atención vigilante dentro de los límites aceptables del consenso.

Mientras los padres hacen esta transición, deben evitar las discusiones, los sermones o las amenazas. Si su hijo protesta, deben responder de manera concisa: “¡Insistimos en esto porque es nuestro deber!” Los padres enseguida aprenden que una postura tranquila transmite fuerza y reduce la oposición. La calma también refuerza la determinación. Los padres que entran en la provocación de discutir, con frecuencia advierten que su firmeza poco a poco se desmorona.

Cuando el hijo regresa a la hora indicada, lo normal es que no haya necesidad de preguntar más, ni averiguar si realmente ha estado donde dijo que estaría. Si los padres tienen motivos para dudar de la veracidad de su relato, es mejor que pasen a los actos unilaterales de supervisión en lugar de intentar someterlo mediante un duro interrogatorio o una confrontación. Tales pretensiones conducen a la escalada y perjudican su posición como padres. Si el hijo no cumple el horario, los padres deberán informarle con calma

que hablarán de ello al día siguiente. **Demorar las explicaciones previene la escalada.** Pretender llegar al fondo de la cuestión cuando el hijo acaba de llegar a casa, aún inmerso en los efectos posteriores de la salida prohibida, por lo general conduce a mentiras descaradas o a enfrentamientos violentos. Es preferible acercarse al hijo al día siguiente y exigir con serenidad una explicación por su retraso. La familia debe dejar claro que no le permitirán salir de nuevo si no les facilita detalles completos y se compromete a regresar a la hora convenida.

Tras un periodo de adaptación, la nueva rutina se convierte en norma. Con frecuencia el niño coopera de un modo parcial solamente. Cuando se niega a revelar detalles, ofrece información falsa, viola el acuerdo sobre el horario o desaparece durante horas, la atención vigilante de los padres debe pasar al siguiente nivel.

El interrogatorio directo no es una medida popular. Los hijos intentarán, una y otra vez, desviar a sus padres de este camino mediante la protesta, los gritos o el lenguaje ofensivo. Pero incluso mientras protestan acaloradamente a menudo comienzan a informar de sus actividades. Los padres saldrán ganando si consideran la protesta o los portazos como un precio razonable de su atención vigilante. En la mayoría de los casos, la oposición disminuye. La mayoría de los padres preferirán evitar estas interacciones desagradables y la sensación de que ejercen una vigilancia policial. Para afrontar estos sentimientos desconcertantes, les alentamos a sentirse orgullosos de haber cumplido con éxito un deber parental fundamental. También ponemos énfasis en las voces internas positivas del niño, que de manera implícita desea la constante presencia de sus padres en su vida. Uno de los coautores de este capítulo presencié una conversación entre un grupo de chicas en la adolescencia tardía. La conversación se centró en la relación con sus padres y hasta qué punto debían informar sobre sus actividades. Una de las chicas explicó que su madre era genial porque no le importaba a qué hora llegaba a casa o con quién pasaba el tiempo. La reacción instintiva de otra de las chicas fue “¿Qué? ¿Es que no le importas?”

## C. ACCIONES UNILATERALES

Aumentar la atención vigilante al nivel de las acciones unilaterales exige un valor por partida doble: el valor de ejecutar los actos de supervisión abiertamente y el de evitar espiar de forma clandestina los quehaceres íntimos del hijo. **La supervisión no significa invadir los sentimientos o las relaciones íntimas del joven. Tampoco implica revisar los diarios personales, las comunicaciones (cartas, correos electrónicos o mensajes) o llamadas de teléfono. Invadir este espacio constituye una falta de respeto que perjudica profundamente la relación entre padres e hijos.** Es contraproducente aún en el caso de que estos actos no sean detectados, puesto que añaden un elemento de secretismo y engaño que envenena de un modo inevitable la



interacción con el adolescente.

Los padres a menudo se ven forzados a espiar por temor a que su hijo esté en peligro, consuma drogas o esté involucrado en una relación destructiva. En estas situaciones los padres se enfrentan a un dilema difícil, en el que abandonar fuentes de información encubiertas se vive como algo peligroso. Este dilema con frecuencia se convierte en un tema esencial de nuestras conversaciones con los padres. Pese a la dificultad de la familia, creemos que el daño inherente que resulta de espiar es mucho mayor que cualquier beneficio real o imaginado. Si la familia realmente siente que su hijo está en peligro, debe incrementar su atención vigilante y resistir abiertamente ante cualquier acto o relación perversa. Los padres a veces insisten en que sin la información que obtienen al espiar a sus hijos, no pueden actuar con eficacia. Este planteamiento es erróneo: la eficacia de las acciones parentales es el resultado directo de una vigilancia decisiva y abierta, y no de la información recabada a espaldas del hijo. Los padres que confían en la información obtenida mediante el espionaje, por lo general se encuentran con las manos atadas. Temen que cualquier acción basada en dicha información pueda revelar sus actividades secretas. El espionaje se nutre del miedo y a su vez nutre el miedo. Lejos de empoderarse por este medio, los padres se quedan incluso más paralizados. De hecho, la atención vigilante y el espionaje son actos opuestos, y tener el valor de supervisar significa tener el valor para dejar el espionaje.

Aún en el caso de que los padres se abstengan de leer los diarios y las comunicaciones de Internet, o de escuchar las llamadas u otras fuentes de información oculta, los niños insisten en que cualquier acto de supervisión directa es una invasión de su privacidad. Si bien es cierto que inspeccionar la habitación de un niño en busca de drogas, dinero o artículos robados implica una invasión de su espacio privado, una declaración abierta de los padres, avisando que inspeccionarán su cuarto de vez en cuando en busca de artículos prohibidos mientras respetan el espacio íntimo de su hijo, les situará en el lado de la atención vigilante y no en el lado del espionaje. Una de las mejores formas de manifestar estas intenciones es escribir un anuncio formal. El anuncio deberá comunicarse tanto verbalmente como por escrito. Entregar copias del anuncio a otras personas que forman parte de la red de apoyo de los padres, proporciona un peso adicional y refuerza el compromiso de los padres a abstenerse de espiar. El siguiente es un ejemplo posible de aviso:

“Hemos decidido supervisarte más de cerca y resistir a tu relación con personas implicadas en el consumo de drogas. Llevaremos a cabo inspecciones en tu cuarto y estaremos en contacto con cualquiera que pueda apoyar nuestra lucha. Seguimos respetando la privacidad de tus llamadas de teléfono y actividades por Internet. Empezaremos las acciones de manera abierta, aunque no te informaremos con antelación de cuándo realizaremos la inspección o con quién hablaremos. Sabemos que no podemos controlarte y no podemos evitar del todo tu interacción con influencias negativas, pero nos pondremos a cualquier cosa que creamos te perjudica a ti y a tu

vida. Te queremos y no nos rendiremos”.

He aquí un ejemplo de un anuncio que realizó una madre a su hijo después de hablar con él sobre su consumo de drogas:

“Tu confesión sobre el consumo de drogas me ha preocupado y conmocionado profundamente. Me alegró el corazón que decidieras confiar en mí, pero no puedo cruzarme de brazos sabiendo que podrías estar en peligro. He decidido hacer todo lo que esté en mi mano para evitar que las drogas se adueñen de tu vida. Conseguiré ayuda de amigos y familiares durante mi lucha. Aprecio tu vida demasiado y no me puedo permitir el lujo de quedarme callada y actuar sola. Te devuelvo la confianza al hablarte también con franqueza. De ahora en adelante inspeccionaré tu cuarto y tus pertenencias. No permitiré que este hogar se convierta en un lugar para esconder drogas. También haré lo humanamente posible por vigilarte fuera de casa. Te pediré que me informes sobre los detalles de cuándo y adónde vas cuando sales. Respetaré tu independencia si informas con sinceridad sobre tu paradero y sobre cuándo piensas regresar, pero haré lo posible por no dejar que tengas contacto alguno con individuos involucrados en drogas. Sé que no te puedo controlar y que no puedo obligarte a dejar de fumar, pero he de combatir esto en la medida de lo posible. Hasta hoy, he sido merecedora de tu confianza y sé que lo que estoy haciendo puede comprometer nuestra relación, pero creo que si finjo que todo sigue como siempre estaría traicionando tu confianza”.

La ejecución óptima de los actos unilaterales de la atención vigilante requiere: a) disposición emocional y práctica, b) crear una red de apoyo, y c) medidas contra la escalada.

## A. PREPARACIÓN EMOCIONAL Y PRÁCTICA

La transición hacia los actos unilaterales de supervisión no indica una decisión impulsiva de encararse con un hijo de forma repentina, sino un esfuerzo continuado y paciente. Las medidas tomadas con precipitación tras afrontar un comportamiento de riesgo en el hijo, por lo general, conducen a la escalada y a estallidos pasajeros que drenan la energía de los padres. La supervisión tampoco es infalible. No es como una barrera impenetrable. Más bien es como una red envolvente que contiene y amortigua las posibles caídas. Por consiguiente, las mejoras que ocasiona son progresivas y, aunque valiosas, normalmente son parciales.

Con el fin de supervisar correctamente, en ocasiones los padres deben estar dispuestos a hacer cosas que captan la crítica de los defensores de una esfera privada totalmente sagrada. Tales actos requieren apoyo y legitimación. A los padres que actúan solos les parecerá difícil ir en contra de la norma que exige una privacidad ilimitada para los adolescentes. Sin embargo, un padre o madre que se atreve a contar con sus mediadores

recibe un respaldo moral, y una ayuda práctica.

En nuestro trabajo con los padres dedicamos un esfuerzo considerable a reforzar su determinación. Compartimos con ellos los datos vinculados a la supervisión y la reducción de riesgos. Estos datos a menudo disipan el temor de los padres de que el incremento de la vigilancia pueda empeorar la conducta negativa de sus hijos. Es cierto que los adolescentes con frecuencia reaccionan con amenazas para disuadir a sus padres de emprender nuevo rumbo. No obstante, un enfoque específico y sin escalada reducirá con rapidez los estallidos de ira, así como los riesgos a los que se exponen los adolescentes. La mejor forma de prepararse para los previsibles arrebatos del niño es desarrollar una actitud de “parachoques”. Se trata del arte de permanecer impassible de cara a los gritos y amenazas, y decir con calma “¡Este es nuestro deber!” Una preparación práctica implica, entre otras cosas, un plan de acción para buscar al hijo cuando está fuera de casa.

## B. CREAR UNA RED DE APOYO

La existencia de una red de apoyo permite a la figura de autoridad intervenir no solo en su nombre, sino como representante de la red. En nuestro trabajo, dedicamos mucha energía a convencer a los padres de la importancia del apoyo. También les equipamos con una carta para los mediadores potenciales:

Estamos encantados de que hayas accedido a apoyar el esfuerzo de la familia de \_\_\_\_\_ para cambiar el ambiente en casa, ayudar a proteger a \_\_\_\_\_ y reducir su situación de riesgo. Tu presencia puede ser un factor esencial para disminuir los comportamientos destructivos y fomentar un entorno familiar más favorable.

Objetivos del apoyo: Afrontar el comportamiento hostil de un niño requiere un recurso emocional enorme. A menudo los padres se encuentran agotados. La capacidad de la familia para hacer uso de una red de apoyo compuesta de familiares y amigos les ayuda a perseverar y permite emprender diversas acciones útiles.

El papel del mediador: Tu papel como mediador no requiere demasiado tiempo y cada persona puede ayudar de acuerdo con su capacidad e interés. El ayudante puede ser una fuente de estímulo para los padres o el hijo, al ayudar a los progenitores en sus actividades de supervisión cuando sea necesario, servir de ayuda en la búsqueda de soluciones parciales y mediar entre la familia y el niño. Puedes prestar un apoyo eficaz al: 1) Entrar en contacto con el hijo e informarle de que sabes lo que está pasando en casa. Debes dejarle claro lo importante que es para ti y que crees en su capacidad para encarar los problemas. En todo contacto con él debes evitar predicar y sermonear. La comunicación con el hijo deberá ser positiva y cariñosa, y no acusatoria. 2) Si tienes una relación personal con el hijo, pregúntale si puedes hablar con él a solas. Este tipo

de encuentro es muy importante, ya que contribuye a que no se sienta atacado o solo.

3) Puedes respaldar a los padres en los actos de supervisión. La supervisión parental es un medio de probada eficacia para gestionar las señales de alarma que muestran que el hijo está en peligro. Puedes reforzar a los padres al informar al hijo de que dada la situación, no tienen otra opción que incrementar su vigilancia.

4) Si los padres acuden a ti después de un incidente conflictivo, debes ponerte en contacto con el hijo y decirle que conoces los hechos. La toma de contacto puede ser en persona, por teléfono, wasap o correo electrónico.

5) Valoramos mucho las visitas a casa. Cada una de las visitas empodera a los padres.

6) Es importante que te implique de igual modo en las experiencias positivas que sigan al incidente. Explica al niño que estás al tanto del acontecimiento positivo y que te alegra. De nuevo, **evita echar sermones**, tales como, “¿Lo ves? Puedes ser bueno cuando quieres”. Tales afirmaciones pueden arruinar el mensaje positivo.

**Reunión de mediadores.**—La reunión de mediadores dura unos 90 minutos. En ella participan los padres, el equipo terapéutico, y tantos mediadores como se puedan reunir. Los padres tienden a minimizar el número de mediadores por miedo a hacer públicas sus dificultades o por una creencia errónea de que es mejor afrontar los problemas solos. Sin embargo, pretender mantener su problema en secreto conduce a su perpetuación. Más aún, la idea de que se puedan mantener ocultos los comportamientos conflictivos, casi siempre es falso. Los problemas como la violencia, la relación con delincuentes o el consumo de drogas, acaban por filtrarse pese a los mejores esfuerzos por mantenerlo en secreto. El temor de los padres a imponer a los demás la obligación de ayudar también es bastante infundado. La mayoría de mediadores están más que encantados de ayudar y se sienten beneficiados por su participación, ya que es habitual que ellos experimenten problemas similares con sus hijos u otros miembros de la familia. Bastantes padres que requieren nuestra ayuda conocen el programa por su participación en una reunión de mediadores. También dejamos claro a los padres que igualmente pueden ayudar personas que no hayan podido asistir a las reuniones. Estos ayudantes potenciales reciben un resumen de la reunión. De este modo, los padres pueden recibir apoyo incluso de familiares y amigos que viven lejos. Curiosamente, un mediador que viva lejos o en el extranjero puede causar un impacto especialmente elevado. Por ejemplo, un niño que desaparece por la noche puede asombrarse al recibir una llamada de un tío suyo que vive en Nueva York o un amigo de la familia que vive en Moscú. El niño siente que sus padres están dispuestos a llegar hasta donde haga falta para protegerle. Algunos chicos intentarán simular indiferencia o afirmarán que no les importa quién conozca su comportamiento. Estas son afirmaciones sin valor. En nuestra opinión, ningún hijo puede permanecer indiferente de cara a la disposición de sus padres a reclutar a un extenso grupo de apoyo. Los chicos son muy sensibles a la opinión pública, tal como muestra el argumento habitual: “¡Los demás padres dejan que sus hijos lleguen tarde!” De hecho, la identificación de los chicos con un grupo o tribu es más fuerte que la de los adultos. Por

tanto, que los padres formen una “tribu” propia al ser parte de una red de apoyo, incrementa el efecto ante los ojos del hijo. Incluso pueden aparecer señales que sugieran que el niño considera la opción de unirse a la nueva tribu. Recordemos que la sensación de pertenencia de un niño a su familia no desaparece ni cuando su relación se encuentra en una severa crisis. Siempre hay voces positivas en el niño respecto a su familia, incluso en épocas duras de acusado conflicto. La creación de una red de apoyo debe ayudar a fortalecer estas voces y traerlas a la superficie.

El encuentro de mediadores es una ocasión ideal para levantar el velo del secretismo. La reunión comienza con la detallada descripción de los problemas por parte de los padres. Aunque los conflictos sean conocidos para todos en líneas generales, es importante dar algunos ejemplos de incidentes especialmente difíciles con el fin de superar la posible tendencia de los padres a endulzar las cosas. A continuación se pide a todos los mediadores que describan su relación con los padres y el hijo. Esto permite ofrecer un rol único para cada colaborador. Se requiere que los mediadores entren en contacto con el niño en el transcurso de los días o semanas que siguen a la reunión. Los mediadores que no establezcan un contacto directo con el hijo, pueden enviarle un mensaje escrito. El propósito de este mensaje es dejar claro que son conscientes del problema y que su interés es ayudarlo a él y a sus padres a superarlo. La toma de contacto debe efectuarse de un modo positivo y mostrando aprecio, al tiempo que expresan fe en la capacidad del hijo para afrontar su problema. Los mediadores no deben intentar minimizar el problema, sino que han de llamar a las cosas por su nombre (“consumo de drogas”, “violencia”, “humillación”). Deben dejar claro que es necesario encarar el problema y que ellos están dispuestos a ayudarlo a lograr el cambio requerido, de manera que encaje con sus necesidades. Muchos padres hacen uso constante de su red de apoyo después de crearla. Otros tienden a regresar a una postura más pasiva y evitan acudir a sus mediadores en busca de ayuda. Estos padres necesitan ser alentados a regresar a su grupo de apoyo para informar sobre su proceso de desarrollo y pedirles, por ejemplo, que entren en contacto con el hijo o les ayuden con la supervisión. Los terapeutas pueden apoyar este proceso. En ocasiones, la red de apoyo necesita ser expandida para incluir miembros adicionales, tales como figuras del centro de enseñanza, los padres de los amigos de su hijo o personas de la comunidad local (líderes de grupos juveniles, grupos de prevención de drogas, etc.). La cooperación de estas personas mejorará enormemente la eficacia de los padres para ejercer la atención vigilante.

Reclutar colaboradores crea un profundo cambio en la experiencia parental. A menudo la propia creación de una red de apoyo marca el cambio, desde la parálisis hasta la confrontación activa. Muchos padres informan de que el fin de su aislamiento y la incorporación de otras personas ha sido el acontecimiento más significativo de todo el proceso de asesoramiento. Muchas veces constituye también uno de los eventos más significativos en la vida del niño.

## C. MEDIDAS CONTRA LA ESCALADA

La evolución hacia la supervisión directa y el uso de mediadores a veces provoca reacciones de ira en el hijo. Los padres deben responder a estos arrebatos de manera que se contenga la escalada, pero sin abandonar la vigilancia y la participación de los mediadores. La familia también debe intentar responder a los ataques del hijo con serenidad y determinación. Frases cortas que describan brevemente sus intenciones, tales como “¡Este es nuestro deber!”, “¡No tenemos otra elección!”, “¡No te dejaremos de lado!”, ayudan a evitar la escalada. Los padres deben aprender a finalizar las discusiones sin haber convencido al chico y sin haber dado con una solución. Las respuestas no verbales como sacudir la cabeza en negación o volverse en otra dirección pueden transmitir eficazmente el mensaje de que el tema no está abierto a discusión. Los miembros de la red de apoyo también pueden ser de ayuda para evitar la escalada. Por ejemplo, después de que los padres anuncian su intención de incrementar la vigilancia, los mediadores se pueden dirigir al hijo y ofrecer sus servicios como mediadores y ayudar a establecer normas que sean aceptables por ambos. De este modo, los mediadores le indican que consideran importante escuchar también su versión. Así mismo, los mediadores juegan un papel en la disminución de los enfrentamientos. Por ejemplo, un padre que teme una reacción violenta de su hijo después de un acto de supervisión, puede pedir a un colaborador que esté presente cuando su hijo regrese a casa. La presencia de un mediador en la casa puede contribuir de forma considerable a bajar el tono del careo. El hijo puede reaccionar a la presencia del mediador encerrándose en su cuarto. En este caso, este se queda un rato con los padres y al final de la visita se despide del hijo detrás de su puerta. De manera alternativa, los padres pueden poner al día a unos cuantos mediadores en cuanto a lo que sucede y pedirles que estén disponibles en caso de una llamada de emergencia. Si el diálogo con el hijo llega a la escalada, los padres pueden llamar a un mediador y pedirle que permanezca en línea, escuchando el desenlace. Si la familia teme un enfrentamiento físico, como el intento de agarrar el teléfono por la fuerza, el padre o la madre debe encerrarse en otra habitación e informar al niño de que los mediadores están escuchando por teléfono. En ocasiones los padres expresan la preocupación de que marcharse a otra habitación transmita debilidad. Les aseguramos que la mejor forma de expresar su resistencia no es mediante una demostración de fuerza, sino por su disposición a perseverar en su deber. A continuación detallamos las instrucciones para los padres que hacen una ronda de llamadas:

Estar preparado para ponerse en contacto con un gran número de personas cuando un niño no regresa a su casa a la hora señalada, es un componente esencial de la vigilancia parental. Sin embargo, llamar a un niño al móvil **no** es una medida de supervisión. Una comunicación directa con el niño puede incluso ser perjudicial, ya que este podría responder con rudeza o colgar el teléfono, tras lo cual, la familia puede

pensar que no tiene derecho a hacer una ronda de llamadas, puesto que ya se ha puesto en contacto con el niño.

La ronda de llamadas tiene numerosos objetivos: a) transmitir presencia; b) expandir la red de apoyo; c) dejar evidencia de la presencia parental en el círculo social del hijo, y d) localizar al hijo. La revalorización de la atención vigilante tiene lugar incluso en el caso de que los padres fracasasen en localizar a su hijo. Al igual que en los demás actos de la nueva autoridad, lo esencial reside en los actos parentales y no en las repercusiones inmediatas en el hijo.

En el transcurso de la ronda telefónica, contactarás a un gran número de individuos (menores y adultos) que puedan encontrarse con tu hijo cuando este está fuera de casa. No llamarás solo a individuos que, según crees, podrían estar con tu hijo en ese momento, sino también a otros menores y adultos. Localizar a tu hijo y lograr que vuelva a casa no son los objetivos más importantes de la ronda de llamadas. El objetivo principal es manifestar presencia y aumentar tu capacidad de vigilancia. La ronda de llamadas consigue este fin aunque no localices a tu hijo, puesto que al hacer llamadas, demuestras tu resolución. Cada una de las llamadas expresa tu presencia y la incrementa.

No te sorprendas si en el transcurso de la ronda de llamadas recibes el apoyo de otros padres que se encuentran en una situación similar a la tuya.

El primer paso de la ronda de llamadas es reunir los números de teléfono de menores y adultos relevantes en el círculo social de tu hijo (entre los adultos pueden figurar entrenadores deportivos, líderes de clubes, y orientadores de grupos juveniles). Además, debes recabar las direcciones y números de teléfono de los lugares que crees que visita tu hijo (clubes deportivos, centros comerciales, discotecas). Acopiar números de teléfono es la única medida de nuestro programa que se hace sin conocimiento del niño. Para reunir los números, debes hacer uso de los listados de estudiantes del centro de enseñanza o pedir a los amigos que visiten a tu hijo sus números de teléfono y, en casos de extrema necesidad (cuando creas que tu hijo ya está implicado en actividades peligrosas), puedes comprobar la lista de contactos de su teléfono móvil.

La segunda fase tendrá lugar cuando tu hijo no haya regresado a casa a tiempo. En este caso, los padres tienen que llamar a tantos individuos como sea posible. No es suficiente con contactar solamente con el lugar donde pienses que está tu hijo, puesto que nuestro objetivo no es solo localizarle, sino también transmitir un mensaje de presencia y supervisión tenaz. Los siguientes son posibles orientaciones para conversaciones con diferentes figuras.

**Los amigos de los niños.**—Preséntate, explica que tu hijo ha desaparecido y que le estás buscando. Debes preguntar a los amigos si han visto al chico en el instituto, si han oído algo sobre sus planes y si tienen idea de dónde pueda estar. También puedes preguntar a los amigos si conocen a otros amigos con quien puedas contactar. Hay que pedirles que si se encuentran con tu hijo, le digan que has llamado para saber dónde se

encuentra. Los jóvenes suelen transmitir estos mensajes parentales, aunque sea para fastidiar o mofarse del chico por tener a sus padres en su busca. En cuanto a lo que nos ocupa, este es un hecho positivo, ya que estos mensajes son indicios efectivos de presencia parental. Es importante preguntar a los amigos de tu hijo si están dispuestos a convencerle para que te llame. Este es un momento crucial de la conversación, ya que te dará una idea clara de si este amigo podría actuar como posible mediador en el futuro. Si suena prometedor, podrías intentar organizar un encuentro con él. De este modo, tu red de apoyo se extiende para incluir a algunos amigos de tu hijo, lo cual tiene un impacto muy significativo. Al final de la conversación con el amigo del muchacho, dile que quieres hablar con sus padres.

**Los padres de los amigos.**—Preséntate y explica el motivo de tu llamada. Una buena forma de lograr que los padres respalden tu punto de vista es decir: “¡Últimamente siento que mi hijo se distancia!” Esta afirmación suscita identificación por parte de muchos padres. Puedes pedir a la familia que no permita que tu hijo se quede a dormir en el futuro sin tu expreso consentimiento. Si los padres del amigo muestran interés, intenta preparar una reunión con ellos. Las alianzas con los padres de los amigos de tu hijo son de un valor incalculable.

**Empleados de los centros de ocio.**—Pídeles que intenten localizar a tu hijo y que le digan que le estás buscando.

Si es tarde y temes despertar a alguien y provocar una respuesta negativa, puedes enviar un mensaje de texto en el que manifiestes que tu hijo no ha vuelto a casa y pedir que te llamen cuando puedan. También puedes hacer la ronda completa de llamadas al día siguiente. En este caso, puedes decir a la gente que tu hijo desapareció la noche anterior y que has decidido no permanecer pasivo en tales momentos, sino que vas a intentar averiguar dónde pasa el tiempo. Pregúntales si estarían dispuestos a ayudarte en el futuro a entrar en contacto con tu hijo o a convencerle de que te llame. Si tu hijo se queja de haberle avergonzado sin necesidad (puesto que ya se encontraba en casa de todas formas), puedes responder que has decidido no continuar viviendo de este modo, con sus desapariciones y sin ser capaz de localizarle. Las normas para la ronda de llamadas realizadas a la mañana siguiente son idénticas a las de la ronda habitual.

Es sumamente importante evitar el enfrentamiento y la escalada con tu hijo cuando regrese a casa. Su enfado es previsible, en especial cuando llegue a sus oídos que has estado hablando con sus amigos y con los padres de estos. Prepárate para resistir a su cólera sin reaccionar a las provocaciones, amenazas, justificaciones o discusiones. Puedes decirle que no tendrías ningún interés en llamar a nadie si te dice con antelación adónde piensa ir y si regresa a casa a la hora acordada. Si el adolescente no está satisfecho con esta respuesta y continúa con las voces y amenazas, debes decir con calma “Es nuestro deber” o “¡No tenemos otra elección!” Si aun así el muchacho continúa con el ataque, repite las mismas frases pero incluso con más calma. Disminuir el volumen ayuda a evitar la escalada. Después de unas cuantas repeticiones, pon fin a



la discusión y sigue con tus asuntos. Haz esto sin ninguna amenaza o advertencia. Aunque el chico responda con un portazo o despotricando, habrás logrado tu objetivo: incrementar tu nivel de atención vigilante.

Estar dispuesto a hacer una ronda de llamadas de vez en cuando, según la necesidad, cambia la actitud de vigilancia de los padres. Mediante las llamadas telefónicas, los padres demuestran que no se rendirán. En un corto periodo de tiempo, también aprenden mucho sobre las actividades de su hijo y de su círculo social. La disposición a comunicarse con los chicos y los adultos que pasan tiempo con el hijo en cuestión, libra a los padres de su pasividad y de su miedo. Esta es una experiencia sumamente empoderante. Incluso después de la primera ronda de llamadas, los padres se sienten liberados y desarrollan una fuerza que les permite transmitir su presencia incluso en zonas tabú. Ahora empiezan a observar que pueden y harán todo lo que sea necesario para proteger a sus hijos. Los vínculos forjados en el transcurso de la ronda de llamadas fortalecen la red de apoyo y proporcionan a los padres mediadores potenciales. Es posible que el chico no cambie de inmediato, pero la transformación de los padres y la intervención en el entorno del hijo reduce los niveles de riesgo, hasta cuando él aún mantiene su actitud negativa. El impacto de estos actos de supervisión se extiende más allá de los padres, los mediadores y el hijo. Las figuras negativas de su círculo social también comienzan a entender que ese muchacho trae consigo un reguero de supervisores. Así pues, estarán menos dispuestos a tenerle de compañero o cliente para actividades ilícitas.

## La llegada a la escena

En la novela de Philip Roth, *Pastoral Americana*, una chica adolescente de buena familia de New Jersey, se junta con un grupo de anarquistas en Nueva York. El padre preocupado intenta convencer a su hija de que ponga fin a dicha relación, intenta acercarse a ella, busca ayuda profesional y la interroga a fondo sobre su asociación con el grupo. Pese a sus esfuerzos, su relación con el grupo se afianza, y pasa días y noches con ellos. Los temores del padre se convierten en realidad cuando la chica participa en un atentado sangriento a una oficina de correos. A pesar de sus grandes esfuerzos, el padre nunca considera cruzar el río Hudson que separa Nueva York de Nueva Jersey para acudir en persona al lugar donde su hija pasaba los días y las noches con el peligroso grupo. Los profesionales consultados tampoco sugieren esta opción. Podemos pensar en un posible argumento alternativo, en el que el padre, quizá con el apoyo de sus amigos y familiares, llega al lugar de encuentro de los anarquistas, se queda allí durante un par de horas cada vez, y habla con los miembros del grupo y les recuerda que su hija aún es menor de edad. Lo más probable es que con tal muestra de presencia parental se volvieran reacios a incluir a la chica en su plan. Al fin y al cabo, un grupo que planifica

un robo armado difícilmente va a interesarse en la participación de una chica, cuyo padre la sigue de forma tenaz. El fracaso del padre, manifiesto en ni siquiera considerar una visita al lugar, probablemente tiene que ver con nuestro concepto de la privacidad sagrada, según el cual la invasión del espacio personal de alguien es del todo impensable. El río Hudson se convirtió en una frontera infranqueable al definir dos territorios aparentemente soberanos: Nueva Jersey, donde el padre podía acercarse a su hija, y Nueva York, el reino cerrado y sellado de los jóvenes subversivos.

**“No quiero armar un escándalo”**

Al lado de mi edificio de apartamentos han abierto un jardín de infancia. Una mañana, me paró una mujer y se presentó como la madre de uno de los bebés de la guardería. Parecía disgustada e intentaba averiguar si yo había oído algo sospechoso desde mi apartamento. Le dije que escuchaba a los cuidadores y a los bebés cuando cantaban o gritaban. Añadí que personalmente me preocupaba el hecho de que el jardín de infancia estuviera justo debajo de un viejo tejado de amianto. Respondió que sabía lo del tejado, pero que la maestra negaba que fuera de amianto. Empezamos a hablar y compartió sus preocupaciones conmigo. Me explicó que no se fiaba de la maestra y que se había asomado a hurtadillas un par de veces. Había averiguado que, de forma ocasional, solo había una cuidadora en la guardería, en lugar de las dos que debería haber. Cuando preguntó dónde se encontraba el otro cuidador, la maestra replicó que había salido un par de minutos. La madre no la creyó y se quedó intranquila. Cuando le pregunté por qué no cambió a su hijo a otro centro, respondió, “¡No quiero armar un escándalo!”

La respuesta de esta madre ilustra la postura parental de coger los problemas con pinzas, para los que casi cualquier acción emprendida fuera de casa se considera ilegítima. Los celos de los padres a intervenir fuera del hogar incrementan a medida que crece el niño. Sin embargo, en muchos casos, la necesidad de vigilancia requiere la voluntad de cruzar los límites sagrados que acotan los territorios de los adolescentes. En estos casos, solemos ofrecer las siguientes instrucciones a los padres:

Presentaos de improviso en los lugares por los que merodea vuestro hijo sin permiso, es un modo poderoso de reducir los riesgos en los que pueda incurrir. Los estudios muestran que las circunstancias en las se distancian y esquivan la vigilancia pueden llevar a conductas nocivas. La mejor reacción frente al intento del joven por cortar el contacto no es pagarle con la misma moneda como no dejarle entrar en casa o decidir en un arrebato “¡que haga lo que le dé la gana!”, sino más bien incrementar la presencia parental. Es de esperar que el chico oponga resistencia a vuestras actuaciones, bien mediante un ataque verbal o bien huyendo de vosotros. En este caso, deberéis responder manteniendo la supervisión y negándoos a dejaros arrastrar hacia un enfrentamiento. Cuando os estén atacando, repetid la siguiente frase: “¡No me voy a rendir, no me voy a dejar provocar!”.

Nuestra recomendación es que os presentéis donde esté en las siguientes situaciones:

**El niño huye de casa.**—En esta situación, el niño normalmente busca refugio en casa de un amigo o de un familiar, un cobijo para fugitivos, o con un grupo de chicos callejeros. Aunque fugarse de casa es una conducta extrema, es posible que el niño no se sorprenda cuando aparezcáis: sabe que es probable que reaccionéis de un modo inusual ante su comportamiento extremo.

**El niño incumple repetidamente con el horario.**—En contraste con las huidas de casa, que es un incidente altamente inusual, la tardanza y las desapariciones suelen ser una conducta habitual. El niño tiende a considerar sus desapariciones como el derecho básico que habéis terminado por aceptar y dar por sentado, en consecuencia, protestará enérgicamente cuando aparezcáis.

**El niño se junta con malas compañías.**—Un grupo social negativo es uno de los indicadores más fuertes del deterioro y el comportamiento de riesgo. Pasar el tiempo con estas compañías y sin supervisión expone al niño a actividades peligrosas, tales como el consumo de drogas, el abandono escolar y la delincuencia.

Al establecer contacto con vuestro hijo en tales circunstancias, dirigíos a él de la siguiente manera:

Con serenidad, exigid que regrese a casa con vosotros.

Evitad los gritos, las amenazas o entrar en discusión.

Tened la precaución de evitar cualquier acto físico de escalada, como intentar agarrarle por el brazo o perseguirle si echa a correr.

Quedaos en la vecindad tanto como sea posible.

¡Recordad! El éxito de vuestra intervención no depende de ser capaz de traer a vuestro hijo de vuelta a casa, sino de vuestra habilidad para mostrar presencia y supervisión.

Los siguientes conforman algunos escenarios comunes:

**Aparecer en casa de un amigo.**—Tocad el timbre y decid que estáis allí para llevaros a vuestro hijo a casa. Si este acude a hablar con vosotros, podéis decir que no es vuestra intención castigarle, pero que insistís en que os acompañe a casa. Si recibís una respuesta evasiva o si se niega a hablar con vosotros, debéis informarle (o a su amigo) de que esperaréis allí. Preguntad al amigo o a los padres si podéis esperar en el interior. Vuestra entrada en la casa del amigo refuerza de manera significativa vuestra intervención. Si no os invitan a entrar, debéis quedaros en el sitio y llamar al timbre cada diez minutos con el mismo requerimiento. La visita a la casa de un amigo es una buena oportunidad para hablar con los padres, explicar la situación y, si es posible, forjar una alianza con ellos. El hecho de que los padres del amigo puedan ser testigos de vuestra preocupación, resolución y serenidad crea las condiciones idóneas para una alianza.

**Aparecer en la calle, en una fiesta o en un club.**—Aproximaos a vuestro hijo, explicadle que queréis que regrese a casa con vosotros y añadid que no le vais a

castigar. Si echa a correr, no vayáis detrás, ya que la persecución incrementa el riesgo de escalada. En su lugar, aprovechad la oportunidad para hacer una toma de contacto con sus amigos. Presentaos, explicad vuestra inquietud y pedidles sus nombres y números de teléfono, al tiempo que prometéis hacer uso de ellos solo en caso de urgencia. Es un error asumir que los amigos de vuestro hijo tengan la misma mentalidad. En un grupo de amigos, algunos son más positivos y, casi con seguridad, los que estén dispuestos a hablar con vosotros pertenecerán a este grupo. Al hablar con los amigos, podéis decir: “Quizá mi hijo es diferente, tal vez es más arriesgado o no tiene tanto autocontrol como tú”. O “Tal vez tú tengas más experiencia. ¡Mi hija, sin embargo, solo tiene catorce años!” O “Quizá tú sepas mejor que ella cuándo se debe parar. Pero lo que me da miedo es, y tal vez lo hayas notado, que nuestra hija no tiene mucho control en este tipo de situaciones”. Estas conversaciones pueden conducir a la formación de alianzas o al reclutamiento de mediadores en los lugares más insospechados. Uno de estos chicos podría terminar por jugar un papel importante, al actuar como mediador o ayudar a localizar a vuestro hijo. En algunos de nuestros casos, los amigos que se reclutaron de este modo jugaron un rol crucial en encontrar a un chico fugado y llevarlo de vuelta a su casa.

**Llegar a la escena cuando el hijo se escapa de casa y se junta con un grupo de chicos que viven juntos.**—En esta situación, debes actuar tal como se ha descrito en los escenarios anteriores, pero es de esperar que el proceso lleve más tiempo. En algunos casos, hemos tenido padres que han acampado en una playa, cerca del lugar donde se quedaba un grupo de jóvenes. Se quedaron allí durante tres días hasta que su hija (que había estado fuera de casa durante un mes) regresó a casa con ellos.

Contar con la compañía de un amigo o familiar puede ayudar a manifestar la presencia en la escena de diversas formas: a) requerir apoyo cuando el hijo frecuenta un ambiente peligroso; b) el apoyo añade peso a la llegada de los padres al lugar; c) el ayudante puede intentar mediar entre tú y tu hijo con el fin de que llegue a casa sin herir su orgullo.

Recuerda: el objetivo no es forzar al niño a capitular o traerle de vuelta en contra de su voluntad. El objetivo de la visita a la escena es incrementar el nivel de presencia y supervisión, y esto sucede con independencia de la reacción del chico.

### **La “asociación de las tres madres”**

Una madre soltera de un chico de catorce años acudió a nosotros en busca de ayuda tras la negativa de su hijo a volver a casa a la hora acordada. En una ocasión, su hijo había estado fuera de casa toda la noche. Cuando le localizaba por el móvil, no quería decirle dónde se encontraba y colgaba. El chico pasaba el tiempo con una pandilla en un parque, en el centro de la ciudad. La madre se puso en contacto con las madres de dos chicos del grupo y, al poco tiempo, empezaron a reunirse en una cafetería cerca del parque y a pasear por la zona donde se reunían los chicos. Uno de los hijos averiguó que esto había sido iniciativa de su madre y al día siguiente se enfrentó a ella. La madre

le informó de que ella y el resto de las madres compartían su preocupación y dejarían de aparecer en el parque cuando ellos respetaran el horario asignado. Las madres acordaron una hora límite razonable e informaron a sus hijos de que si no regresaban a casa a tiempo, ellas no tendrían otra opción que aparecer juntas en el parque. Se aseguraron de estar trabajando como un equipo y de que entrarían en contacto con otros padres. Acordaron entre ellas que si cualquiera de los jóvenes presionaba a su madre, otra le diría que actuaban con un sentido de responsabilidad conjunta. Después de algunas de estas visitas, se llegó a un acuerdo respecto al horario.

### **Una respuesta conjunta al consumo de drogas**

Teresa y Michael acudieron a la consulta tras descubrir que su hija de 16 años fumaba marihuana. Averiguaron que fumaba de forma regular con un grupo de amigos del instituto. Con el apoyo de su orientador, se pusieron en contacto con los padres de otros chicos del grupo y consiguieron reclutar a dos parejas de padres. Las tres parejas se reunieron con el terapeuta y, bajo su dirección, informaron a sus hijos de su intención de vigilar sus actividades de cerca y de que pretendían contactar a más padres. Siempre que los adolescentes no les dieran una información satisfactoria sobre su paradero, el grupo de padres se turnaría para hacer una ronda de llamadas. Mediante sus acciones coordinadas, los padres descubrieron que los adolescentes compraban la droga a un compañero de clase que ya había sido sorprendido vendiendo droga. Los padres se dirigieron a este chico y le comunicaron que tenían información respecto a sus actividades. Le dijeron que no era de su interés acudir a la policía, pero sí querían que cesara el suministro de drogas a sus hijos. Le advirtieron de que si alguno de sus hijos volvía a consumir drogas una sola vez, acudirían a sus padres y a la policía con toda la información que tenían en su poder. Asimismo, informaron acerca de sus movimientos a sus hijos y a los demás chicos de la pandilla. Las supervisiones posteriores no revelaron señales alarmantes respecto a ninguno de los tres chicos.

### **Una supervisión inesperada**

Peter, de trece años, solía ser un estudiante de “10”, pero con el tiempo empezó a perder interés en los estudios. Dejó de hacer sus tareas escolares, de estudiar para sus exámenes e incluso de ir a clase. Comenzó a pasar las tardes, muchas veces hasta altas horas de la noche, en la pista local de *skateboarding*. Probablemente era el chico más joven de la pandilla que frecuentaba el parque. Al regresar a casa, se negaba a contar a sus padres, Bridget y Mark, dónde había estado. De vez en cuando dormía fuera de casa sin informar a sus padres. En una ocasión desapareció durante más de dos días y los padres le encontraron después de llamar a la policía. Intentaron castigarle retirándole la paga, desconectando su ordenador y confiscando su monopatín. Estas represalias condujeron a una creciente escalada y no detuvieron las desapariciones. Mark y Bridget sintieron que Peter se encontraba en una encrucijada peligrosa y que tenían todo el derecho a apuntar todos los nombres y números de teléfono que encontraron en su móvil. Se prepararon para hacer repetidas visitas a la pista de *skateboarding*. Aparecían

noche tras noche y se quedaban allí hasta que los chicos terminaban de patinar. Algunas veces Peter aceptaba regresar a casa con ellos en su coche, pero se negaba a hablar. Los padres llamaron a algunos de los chicos de la pandilla y les enviaron mensajes de texto, en los que les recordaba que Peter era el más joven del grupo y que ellos (sus padres) estaban preocupados por sus desapariciones y su negativa a asistir al instituto. La presencia mediante sus apariciones nocturnas y llamadas de teléfono empezó a mostrar resultados: determinados chicos de la pandilla empezaron a responder a sus llamadas y a hablar con ellos cuando llegaban al lugar. Al principio no hubo ningún cambio destacable en Peter, salvo que había empezado a patinar menos para no tener contacto visual con sus padres. Poco a poco los padres comenzaron a tener una imagen más nítida de lo que sucedía. Casi con seguridad, Peter se quedaba a dormir en casa de cierto adolescente, que era considerado como una mala influencia por el resto de la pandilla. Uno de los chicos mayores, que había advertido la preocupación de Mark y Bridget, empezó a tomar a Peter bajo su protección. Al cabo de dos semanas de presencia nocturna en el parque, Bridget le pidió a este chico que invitara a toda la pandilla a casa. “¡Os invito a una pizza!”. El chico consultó con sus amigos y estuvieron de acuerdo. Los padres esperaron a los chicos en casa y al no aparecer, Bridget llamó al chico, quien le informó de que Peter se negaba a ir; ella respondió que estaría encantada de que acudieran, incluso sin su hijo. Al cabo de quince minutos llegaron cinco jóvenes a la puerta. Mark les dijo, “Veo que Peter no ha venido”, y uno de los chicos respondió, “llegará con el siguiente grupo”. Diez minutos más tarde llegaron otros seis, incluyendo a su hijo. Peter permaneció callado y malhumorado toda la tarde. Los padres hablaron con el grupo acerca del empeoramiento de Peter, su abandono escolar y sus desapariciones. Explicaron que sentían que la situación estaba fuera de control y que las alternativas que les estaban ofreciendo desde el centro de enseñanza que consistían en enviarle a un internado o ingresarle en un psiquiátrico, no les gustaban nada. La pareja explicó que estaba dispuesta a hacer cualquier cosa para tener a Peter bajo su cuidado, pero de modo que pudieran ofrecerle cierta seguridad. Lo que siguió a continuación asombró a los padres por completo. Los chicos empezaron a presionar a Peter para que regresara al instituto, usando un tipo de lenguaje que los padres nunca se hubieran atrevido a usar: “¿Qué quieres ser? ¿Un idiota? ¿Un perdedor? ¡Todo el mundo va al instituto!” Peter no respondió, pero estaba claro que tampoco le era indiferente. La conversación continuó durante un par de horas y al final, los amigos lograron convencer a Peter de que volviera al instituto. El chico de mayor edad que había tomado a Peter bajo su protección se ofreció a estudiar Matemáticas con él y a ayudarlo a ponerse al día con el resto de asignaturas. Llamó a los padres por su propia iniciativa al día siguiente y prometió no dejar que Peter regresara solo a casa después de entrenar. Peter volvió al instituto y aceptó contar a sus padres adónde iba cuando salía y comunicarles cualquier cambio de plan. Mark y Bridget informaron a Peter y a sus amigos que le dejarían salir con el resto de la pandilla hasta que finalizaran sus prácticas de

monopatín, siempre y cuando alguien le acompañara a casa. De esta forma, Peter entendió que se había alcanzado un compromiso. Sin embargo, los problemas no se habían disipado. Un mes más tarde, Peter desapareció de nuevo durante un par de noches. Pero esta vez los padres lograron mantener con él un contacto indirecto a través de sus amigos. Estos también actuaron de mediadores y ayudaron a que Peter regresara a su casa. Bridget y Mark sabían que aún les quedaba un largo camino, pero su capacidad para supervisar a Peter había mejorado notablemente.

## **La atención vigilante dentro de casa**

Los sucesos, tales como la violencia entre hermanos, los robos dentro de casa y que un niño se aproveche de la ventaja de su privacidad para realizar actividades perjudiciales, requieren una supervisión parental en el hogar. La supervisión no solo facilita la seguridad del niño, sino que también refuerza su sensación de estar amparado y protegido, debido a la certeza de que sus padres están cerca y les importa.

### **A. ATENCIÓN ABIERTA**

El diálogo abierto se caracteriza por un interés afectivo y cierto grado de reciprocidad, pero de manera que los padres siguen siendo padres. Por ejemplo, cuando surge el tema de la privacidad y la intimidad, una madre puede decirle a su hija adolescente: “Puesto que eres mayor, te permitiré más privacidad que antes. Sé lo importante que era para mí cuando yo tenía tu edad. Sin embargo, también es importante que puedas confiar y acudir a mí cuando algo te inquiete”. Un padre o madre puede expresar su respeto por la privacidad de su hijo y al mismo tiempo reivindicar su deber parental, por ejemplo: “Respeto la privacidad de tu cuarto, pero no me gusta que cierres la puerta con llave. Acordemos que tú no cierras con llave y yo te prometo que siempre llamaré a la puerta”.

Se puede sostener una conversación similar en cuanto al uso de Internet. La familia puede preguntar: “¿Cómo te proteges de los posibles peligros del uso del ordenador?”. Si el chico pregunta a qué se refieren, los padres pueden aclarar: “Por ejemplo, la pornografía, sitios sobre drogas, apuestas o ser contactado por personas anónimas que podrían ser peligrosas”. A veces el niño desatiende el aviso al afirmar que no hay nada que temer y que él sabe cuidarse. De este modo, el adolescente intenta recuperar la espontaneidad de la relación evitando la necesidad de afirmaciones específicas. A pesar de la incomodidad del momento, los padres harían bien en expresar su postura: “Solo quiero dejar claro que en lo que a mí concierne, eso es un uso prohibido de Internet. Respeto tu privacidad, pero si siento que algo no va bien, tendré que vigilar más de cerca”.

Muchos padres preferirían que estas cosas se comprendieran de manera tácita. Afirmar las cosas con claridad tiene la doble ventaja de sentar una base más sólida para la supervisión directa en caso de necesidad e incrementar al mismo tiempo las posibilidades de que no sea necesario. De hecho, de vez en cuando, todos los padres deberían tomarse la molestia de volver a definir las fronteras de la libertad de sus hijos. En el transcurso de la adolescencia, estos límites cambian y pierden definición, de manera que los padres, de forma ocasional, deben restaurar la claridad para definirlos de nuevo. Paradójicamente, la voluntad de los padres de conceder mayor libertad a un quinceañero que a un niño de doce años requiere una definición de los límites incluso más específica.

## B. ATENCIÓN CENTRADA

La necesidad de una atención centrada emerge cuando los padres observan un comportamiento sospechoso. Por ejemplo, el joven empieza a encerrarse en su cuarto con llave, oculta celosamente su actividad en el ordenador o da explicaciones evasivas. He aquí dos ejemplos de posibles anuncios por los que los padres pueden comunicar un cambio en el nivel de atención vigilante:

“Cuando vinieron a casa tus dos amigos, echaste el cerrojo de tu cuarto y más tarde a mamá le olía a tabaco. Tu madre y yo no aceptaremos esto. Nos gustaría llegar a un acuerdo contigo, mediante el cual, te sientas cómodo al invitar a tus amigos a casa sin cerrar la puerta de tu cuarto y nosotros nos sintamos seguros de que no estás haciendo nada que no aprobemos. Vamos a sentarnos a escribir unas cuantas normas en cuanto al uso de tu cuarto, tanto cuando vengan amigos como cuando estés solo. Encontraremos el modo de garantizar tu privacidad, pero adaptándola a las normas de la casa”.

O:

“Últimamente he notado que te encierras con llave en tu cuarto cuando usas el ordenador. Quiero asegurarme de que las normas para el uso de Internet estén claras. Vamos a sentarnos a elaborar algunas reglas que cumplan nuestros requisitos. Debe quedar claro que la pornografía, las páginas web de drogas, las apuestas y las comunicaciones sospechosas no están permitidas. Cuando lleguemos a un acuerdo sobre las normas, llamaremos siempre a la puerta cuando estés usando el ordenador. Mientras que no tengamos motivo para dudar de ti, respetaremos tu privacidad. No obstante, queremos dejar claro que es nuestra obligación asegurarnos de que haces buen uso del Internet que te proveemos”.

Estos avisos cambian el estatus de privacidad, considerado una concesión ilimitada e incondicional. La privacidad incrementa progresivamente con la edad, pero solo cuando el joven demuestra que se lo merece. En los ejemplos anteriores, los padres ofrecen a su hijo un compromiso respetable, al tiempo que subrayan su derecho y deber a ejercer la



atención vigilante. Definir condiciones y límites no niega la confianza parental. La confianza complementa a la atención vigilante, ya que el objetivo de esta no es convertirse en el ojo que todo lo ve y que abarca todas las actividades del adolescente. A su vez, la atención vigilante hace de contrapeso a la confianza, ya que no podemos asumir que el hijo sea lo bastante maduro para protegerse de todas las tentaciones y peligros que aparecen en su camino.

## **Acción unilateral**

Se requiere un endurecimiento mayor de la supervisión cuando los padres observan que su hijo continúa haciendo uso de su privacidad en casa de un modo perjudicial para él o para otros. Los ejemplos de situaciones que requieren pasar a este nivel de supervisión incluyen: a) el niño roba a sus padres o a sus hermanos; b) el niño usa el ordenador para acceder a sitios prohibidos; o c) el niño hace uso de su cuarto para llevar a cabo actividades inaceptables.

## **ROBO**

Por lo general, los padres reaccionan a la evidencia de robo con una mezcla de rabia, decepción y preocupación. El niño que es sorprendido o del que se sospecha que ha robado, a menudo niega la acusación o hace caso omiso de la exigencia de los padres de una explicación. Con frecuencia, el niño vocifera, incluso cuando se le ha pillado en el acto. Otros padres se cansan de los enfrentamientos inútiles y con el tiempo dejan el tema de lado o envían al niño a terapia. Algunos intentan constantemente demostrar la culpabilidad del hijo, exigiendo persistentemente que confiese. Estas reacciones suelen exacerbar el problema. Si los padres no hacen caso o actúan como si las negaciones del hijo les hubieran convencido de su inocencia, lo más probable es que el ladrón continúe robando. Por otro lado, cuando intentan demostrar la culpabilidad de su hijo o forzar una confesión, la situación produce una escalada y él se encierra en su postura. La decisión de enviar al chico a terapia tampoco es una solución satisfactoria: la terapia individual en casos de robo ha demostrado ser ineficaz y a menudo perjudicial (BORDUIN y cols., 1995). La explicación es que la terapia individual tiende a resaltar el derecho a la privacidad de los jóvenes y por tanto reduce la atención vigilante, que es la mejor medida de prevención. En oposición a estas reacciones inútiles, la atención vigilante activa libera a los padres de su desamparo y reduce la magnitud del problema<sup>2</sup>. El siguiente aviso ilustra la transición a un nivel más alto de atención vigilante:

“Recientemente hemos advertido que nos han robado dinero. Hemos decidido

que, de ahora en adelante, no dejaremos dinero por la casa. Comprobaremos nuestras carteras de forma regular y también revisaremos tu cuarto y tus pertenencias. Hemos decidido que es nuestra obligación supervisarte más de cerca”.

Una respuesta constructiva a las protestas o negaciones del hijo podría ser:

“No te juzgamos y no esperamos que confieses el robo. Sin embargo, sí queremos que quede claro que nuestra confianza se ha visto afectada y que haremos lo posible por aumentar nuestra seguridad. Si tus intenciones son buenas, lo demostrará nuestra supervisión y con el tiempo podremos bajar la guardia”.

La negación de los padres a hablar más sobre el tema transmite su resolución. Si el niño continúa con sus objeciones, los padres deben responder, “¡No tenemos otra elección!”

Un padre que afrontaba los robos y mentiras de su hija describió sus sentimientos después de avanzar al nivel de atención vigilante. “Dejé de intentar pillarla in fraganti y de empeñarme en demostrar que había robado. También dejé de actuar como un detective privado. En cambio, comencé a vigilar de cerca. “¡Esto detuvo los robos y también mejoró nuestra relación!”

Algunos padres objetan que la supervisión no aborda el verdadero problema y que, en el mejor de los casos, es una solución temporal y muy problemática. Así pues, el padre de una adolescente que mentía con frecuencia y que fue sorprendida robando, reaccionó a nuestra sugerencia de incrementar la supervisión diciendo: “Pero, ¿y después qué?”. Cuando el terapeuta explicó que la supervisión era un enfoque de larga duración que cambia la conducta de los padres de muchas maneras, el padre reiteró, “Claro, pero, ¿qué pasará después?” Desde su punto de vista, la supervisión podía aliviar los síntomas solo de forma temporal y dejaban intacto el problema subyacente. Sin embargo, debemos subrayar que la atención vigilante persistente y continuada es probablemente la mejor solución para los conflictos por robo y mentiras. Esto es así por diversas razones: a) robar y mentir no necesariamente son síntomas de problemas ocultos, sino soluciones fáciles a incomodidades bien conocidas. Por ejemplo, los padres de un niño obeso al que continuamente pillaban robando, nos contaron que había descubierto hacía tiempo que robar y mentir también le permitían comer a escondidas. Este “descubrimiento” abrió las puertas a otras tentaciones. Después de todo, escabullirse de la despensa con un capricho no es muy diferente que robar en el supermercado. El niño no aprendió a robar y o a mentir de los miembros de su familia (aunque con seguridad un mal ejemplo habría acelerado el proceso), sino que descubrió esta opción fácil él solo; b) la supervisión continuada cambia las condiciones que perpetúan el robo y las mentiras. La mala conducta del niño ya no resulta impune, sino que este se encara con unos padres que le miran a los ojos y dicen “¡sabemos que has robado porque hemos realizado una inspección y de ahora en adelante, lo seguiremos haciendo!” Los padres que antes fingían no saber (“no quisimos avergonzarle”) aprenden a hablar y a supervisar

abiertamente. Poner las cartas sobre la mesa es un antídoto poderoso a los juegos de escondite de robos y mentiras. La familia aprende no solo a hablar abiertamente con sus hijos, sino también a revelar información a sus mediadores y a veces a las víctimas del niño, como por ejemplo, los hermanos. Bajo estas condiciones, la tentación de robar y mentir disminuye de forma considerable; c) en la medida en que la supervisión crea obstáculos para el ladrón, este empieza a desarrollar soluciones alternativas. En realidad, cada vez que el niño logra resistir a la tentación, las soluciones alternativas se fortalecen; y d) la apertura respecto al ladrón permite a los padres y mediadores hablar con el niño sobre sus necesidades y de esta manera, pensar en modos aceptables de gestionarlas.

## **El uso de la privacidad para realizar actividades prohibidas con los amigos**

Con frecuencia, a los padres les resulta difícil dirigirse directamente a los amigos de sus hijos, en especial cuando se encuentran en la habitación del mismo. En estas situaciones, los padres se enfrentan a dos enclaves sagrados de privacidad; la habitación y los amigos del niño. Muchos adolescentes se aprovechan de la situación con el fin de encerrarse, sobre todo cuando están con amigos, en las “zonas sin padres”, donde pueden fumar drogas, hacer fiestas salvajes o implicarse en otras actividades prohibidas. Esta situación incrementa de forma considerable el nivel de riesgo del niño. Su seguridad pasa a depender de la capacidad de sus padres para reivindicar su presencia en su propia casa.

Los padres a veces se preguntan si tiene sentido resistir a estos comportamientos prohibidos en el hogar, cuando los niños toman parte en ellos, o incluso en actividades aún más extremas, fuera del hogar. Los adolescentes saben explotar esta inquietud parental al amenazar con que cualquier restricción solo agravará su conducta fuera de casa. Sin embargo, la decisión de **tolerar las conductas prohibidas que tienen lugar dentro del hogar es un grave error:**

- a) Un niño con libertad ilimitada en el hogar se convierte en el centro de atención para las malas compañías, que saben que su casa es un lugar seguro para las actividades clandestinas.
- b) Renunciar a la supervisión en casa transmite al niño, más que cualquier otra cosa, que sus padres se han rendido en la lucha contra sus tendencias destructivas. Los adolescentes tienen un pronunciado sentido del territorio y entienden muy bien que si sus padres no están dispuestos a luchar por ellos en su propio territorio, no lucharán fuera de él.
- c) Los acuerdos tácitos respecto a las actividades ilegales o prohibidas convierten a los padres en cómplices.
- d) El niño puede interpretar la complicidad de los padres como una prueba de que le han abandonado a su suerte.

La tendencia de los padres a dirigirse solo a su propio hijo, mientras evitan, con discreción, hablar con los amigos del mismo, muestra que consideran a los amigos fuera de los límites, incluso en su propio hogar. Los padres deben desbancar este mito y adoptar el principio de que “cualquier visita en mi casa es mi invitado”. Este principio rechaza la norma tácita, según la cual, los padres se relacionan con los amigos del niño como si fueran invisibles. El nuevo principio entra en juego cuando, por ejemplo, los padres se presentan a los amigos del niño. Los padres pueden presentarse, preguntar el nombre de los amigos y entablar una pequeña conversación con ellos. Preguntas como “¿Sois compañeros de clase? ¿Vivís en el barrio?” muestran que a la familia no solo le motiva la vana curiosidad. Tales preguntas transmiten una actitud de interés por el chico, así como el hecho de que el padre o la madre está al mando de la casa y por tanto está facultado para saber quién entra en ella. Si el joven protesta, los padres pueden decir: “¡Cualquiera que visite mi casa, también es mi invitado!” ¡No seré un extraño para mis visitas y no permitiré que sean extraños para mí!” Esta toma de contacto inicial habitualmente conduce a contactos posteriores. Es mejor que el primer acercamiento se haga en circunstancias neutrales o positivas, y no cuando ya haya sido necesaria una confrontación. Esto incrementará las posibilidades de que, si los padres sienten que tienen que intervenir más adelante, sus acciones no sean desatendidas por los amigos de su hijo.

Sin embargo, los encuentros neutrales o agradables no siempre son posibles. El niño puede traer a sus amigos a casa solamente por la noche o llevarlos rápidamente a su habitación para evitar cualquier curiosidad incómoda. En estas situaciones, se requiere una iniciativa parental manifiesta. Los progenitores pueden llamar a la puerta, presentarse y decir que quieren conocer los nombres de los amigos. También pueden decidir dirigirse a los amigos y preguntar: “Me gustaría que bajaras la música, por favor” o “¡Por favor, no fumes en la habitación!”. Si es posible, es preferible para ambos progenitores hacerlo juntos. La aparición de ambos padres en la habitación presta al ambiente un aire de formalidad. Los padres pueden preferir actuar de un modo más despreocupado, pero opinamos que la formalidad es más apropiada para este tipo de situaciones. En cualquier caso, que los padres entren sin más en la habitación de un adolescente es un hecho poco habitual y marca una clara diferencia de las normas no escritas. Conferir a estos sucesos una formalidad adicional pone de manifiesto la resolución de los padres. Es posible dorar la píldora con un gesto positivo como, por ejemplo, cuando los padres les llevan algo para picar. Una bandeja puede ser un poderoso escudo, puesto que es difícil hacerle un desaire a un padre o madre cargado con refrescos y galletas. Mediante este gesto, se refuerza el mensaje “todos los visitantes a esta casa son mis invitados”.

A menudo basta este nivel de supervisión para reducir las conductas conflictivas o para rescindir el estatus extraterritorial de la habitación de un adolescente. Pero a veces son necesarias otras medidas. Recordemos que los adolescentes tienen una fuerte necesidad de mostrar ante sus amigos y sus padres que ellos son los amos en su propio dominio. Se

requieren pasos adicionales, por ejemplo, cuando el chico se niega a abrir la puerta o intenta evitar que sus amigos hablen con sus padres. Estas acciones justifican que los padres establezcan sus propias normas en su casa. La familia, entonces, debe actuar para cambiar la situación o poner fin a la visita. Pueden informar al niño y a sus amigos, desde el otro lado de la puerta, que no pueden aceptar una visita en estas condiciones y que se quedarán detrás de la puerta hasta que abran. Los padres deben equiparse con una silla, papel y bolígrafo, y un teléfono móvil. Se sentarán junto la puerta y llamarán cada pocos minutos. Repetirán sus exigencias tanto en voz alta como por escrito, al pasar una nota por debajo de la puerta. Deben informar al niño y a sus acompañantes de que están sentados con un teléfono y que se disponen a llamar en busca de ayuda. Si la puerta no se abre, deberán acudir a sus mediadores, a los padres de los amigos o a la policía. Este despliegue de presencia logra sus objetivos, tanto si el hijo abre la puerta como si no. Incluso si el chico permanece con sus amigos encerrado en su cuarto, la reunión deja de continuar en la misma línea y se centra en los padres. Cuando la puerta termina por abrirse, los padres deben pedir a los amigos que se marchen y decir que no les parece bien que se queden en estas condiciones. Es posible añadir (dependiendo de los padres y de los amigos) que aun así serán bien recibidos en el futuro. Los padres deben abstenerse de sermonear, amenazar o discutir, ni desde el otro lado de la puerta cerrada ni cuando se abra. Las posibilidades parentales no se agotan después de que los amigos se marchan de la casa. Al día siguiente los padres pueden informar a otras personas de lo que ha ocurrido la noche anterior. De esta manera, transmiten su determinación y reúnen más apoyo. La disposición de los padres a abordar el tema al día siguiente e implicar a otras personas, les empodera de un modo considerable. La fuerza que desarrollan por la constancia de estos actos supera en gran medida los sentimientos negativos que caracterizan a su aparente posición vulnerable al otro lado de la puerta. Es difícil creer que después de tal acto de presencia parental, la habitación del hijo siga siendo un punto de encuentro para realizar actividades inaceptables en el futuro.

La disposición de los padres a gestionar el problema de este modo, con frecuencia conduce a resultados sin tener que llegar a una confrontación. Tan solo por decidir reivindicar su hogar y vigilar más de cerca, los padres irradian una autoridad que a menudo hace innecesario el enfrentamiento. Los padres nos cuentan muchas veces que comprender que este hogar es suyo, les ha llevado a sentir y a actuar de un modo totalmente nuevo, tanto con su hijo como con sus amigos.

Los padres de un joven que tocaba en una banda de rock lograron dejar claro a su hijo y a los amigos de este, que no estaban dispuestos a permitir que su casa sirviera de local de ensayo para la banda.

El padre de una chica adolescente, viudo, expuso con claridad a su hija y a sus amigos que eran bienvenidos a comer en la mesa del comedor, aunque tenían que recoger después.

Con frecuencia, a los padres les sorprende que sus hijos empiecen a pedir permiso

para traer a sus amigos a casa, algo que anteriormente daban por hecho. Se ha dado el caso de un padre que al principio se sentía ofendido por una petición de este tipo y se decía a sí mismo, "¿Qué? ¿Es que no sabe que esta también es su casa?" Sin embargo, pronto la ofensa dio paso a la satisfacción.

## Ordenadores e Internet<sup>3</sup>

A la luz de la importancia de los ordenadores y de Internet para el desarrollo de los niños, hay que pensarse bien cualquier actuación unilateral en este ámbito. Los jóvenes utilizan los ordenadores para obtener información, hacer las tareas escolares, estar actualizados respecto a los temas de su interés y comunicarse con amigos. Los padres no desean que estas funciones se vean afectadas negativamente. Además, intervenir en el uso de los ordenadores suscita la cuestión de la privacidad. ¿Cuándo está justificado que intervengan los padres y de qué manera? ¿Y cómo deben gestionar la oposición subsiguiente?

Muchos padres resuelven el riesgo de abuso de Internet mediante software para espiar o bloquear sitios negativos. Estas soluciones no tienen nada en común con la atención vigilante. Espiar, como ya se ha dicho, intensifica la indefensión parental y bloquear los sitios prohibidos por lo general causa decepción. Una postura positiva de atención vigilante transmite el mensaje: "¡Aquí estamos!" Los intentos de bloquear sitios transmiten: "No somos capaces de hacer bien nuestro trabajo, de modo que hemos comprado tecnología para protegerte". Además de este mensaje negativo, las soluciones tecnológicas con frecuencia incitan al niño a intentar traspasar la censura. Esta competición entre padres e hijos convierte la relación en una red de intrigas y confabulaciones. Cuando gana el niño, celebra una doble victoria: por acceder al material prohibido y por engañar a sus padres. Cuando ganan los padres, logran solo una victoria pírrica que les resta presencia, reemplazándola con una niñera mecánica.

La supervisión directa es relevante con respecto a dos problemas: el uso abusivo y la exposición a sitios nocivos. Definimos el uso abusivo, según el grado de interferencia en la vida cotidiana, como con la alteración del ciclo del sueño o con la asistencia y el rendimiento escolar. Constituye una exposición nociva la navegación por sitios de pornografía, de apuestas o por cualquier otra página web que fomente las actividades peligrosas, como pueden ser las drogas, el suicidio, las dietas extremas o el contacto con individuos que ofrecen encuentros anónimos o actividades ilícitas.

Al igual que en otras áreas, los padres primero manifiestan su atención vigilante al intentar iniciar un diálogo abierto con el niño. Es importante subrayar que el diálogo abierto no ha de ser necesariamente espontáneo, sino una forma de comunicación que inician los padres con una clara postura parental. La familia debería preguntar a sus hijos por las precauciones que toman cuando navegan por la web o sobre cómo evitan

contenido o contactos peligrosos. Una de las mejores formas de fomentar el diálogo positivo es pedirle al niño que enseñe a sus padres todos los sitios de juegos e intereses que visita cuando está al ordenador. Al obtener un conocimiento más cercano de los juegos que maneja su hijo, los padres tendrán una noción más completa de sus intereses y habilidades. A menudo los chicos se sorprenden del interés de sus padres y les encanta mostrarles su mundo *online*. Los padres, por su parte, dicen al hijo que no leerán nada de lo que él escriba y que no instalarán ninguna aplicación de filtro o control de Internet, pero, a cambio, ha de hablar con ellos abiertamente del uso que hace del ordenador. Cuando el chico está dispuesto a hablar y no hay indicios de ocultamiento intencionado, no hay necesidad de hacer la transición a una supervisión directa. Sin embargo, merece la pena redactar un acuerdo sobre el uso del ordenador. A continuación ofrecemos un ejemplo:<sup>4</sup>

#### *Compromiso de los padres*

Comprendemos la importancia de Internet, así como sus riesgos. Por tanto, sentimos que es nuestro deber mantener un diálogo contigo en cuanto a la responsabilidad y los límites necesarios en el uso de Internet. Es nuestro deber como padres conocer tus actividades *online*. No obstante, todas nuestras actuaciones se llevarán a cabo de una manera abierta.

#### *Compromiso de los niños*

No ofreceré ninguna información personal sobre mí o sobre mi familia, como: nombre, dirección, número de teléfono, nombre del centro de enseñanza, etc., sin el expreso consentimiento de mis padres.

Informaré de inmediato sobre cualquier contacto *online* que me cause incomodidad, daño o amenaza.

Nunca quedaré o haré planes para encontrarme con un extraño que haya conocido *online*, sin hablar de ello con mis padres. Tan solo si mis padres están de acuerdo, haré planes para un encuentro, y si lo consideran necesario, aceptaré ir acompañado.

No contestaré a ningún mensaje que me haga sentirme incómodo.

No navegaré por páginas web que no haya aceptado visitar.

Este tipo de contrato deja clara la postura de los padres y les proporciona legitimidad en caso de tener que tomar medidas adicionales. Aunque el contrato es mutuo y voluntario, fortalece la autoridad de los padres de manera que no dependan de la reacción del niño: la sola existencia cambia la postura de los padres y define sus límites.

El siguiente nivel de atención vigilante se caracteriza por la exigencia de los padres de obtener una explicación detallada de las actividades del niño en el ordenador. Es imposible pasar del diálogo abierto al interrogatorio directo sin una declaración explícita en cuanto al cambio de política. A continuación ofrecemos un ejemplo:

“Últimamente tu uso del ordenador se ha convertido en un motivo de preocupación. Por tanto, de ahora en adelante, te exigiremos una explicación sobre las horas que pasas

en el ordenador y sobre el tipo de actividades en las que estás involucrado. Si informas sobre tus prácticas y acatas las normas, respetaremos tu privacidad y el uso que le das al ordenador. Sin embargo, de ahora en adelante, te preguntaremos en detalle sobre las horas que pasas al ordenador y los sitios que visitas”.

Este aviso se acompaña de una definición renovada en cuanto al uso prohibido. Los padres exigirán que el hijo no cierre su puerta con llave y que la abra cuando llamen. Le preguntarán a qué hora apaga el ordenador por la noche y comprobarán que, en efecto, es como dice. Pedirán a su hijo que les muestre los sitios que ha visitado últimamente. Algunos padres objetan: “Puede tranquilamente salir del sitio que está visitando cuando llamamos a la puerta, borrar el historial y lograr lo que quiere hacer en secreto”. Sin embargo, opinamos que la atención vigilante se pone de manifiesto también cuando el niño consigue evadirla. Esto es porque el chico ya no vive con un vacío de presencia parental, sino que ahora siente que su familia está cerca y más comprometida en los diferentes aspectos de su vida.

Los padres deben dejar claro que si su hijo se niega a dar cuenta de sus actividades, se opondrán al uso continuado del ordenador. Si el niño pregunta con actitud provocadora, “¿Y cómo lo haréis?”, deben responder con tranquilidad, “No permitiremos el uso del ordenador o de Internet, y si no respetas la restricción, dejaremos de proporcionarte estos servicios”. Los padres deben resistirse a dejarse arrastrar a una discusión, y terminar la conversación después de su aviso.

La sola idea de limitar el uso del ordenador, y qué decir de interrumpir los servicios de Internet, es incómoda para muchos padres. Piensan que no serán capaces de mantener la decisión, que conducirá a una severa escalada, que no tiene justificación moral o que no podrán tomar esta medida porque perjudicaría al resto de los hijos. De nuevo subrayamos que limitar el uso del ordenador está justificado solo si perjudica al chico en su día a día o le expone a algún riesgo. En estos casos, los padres deben hacerse preguntas serias como “¿Estoy dispuesto a seguir facilitando a mi hijo el acceso a un utensilio claramente peligroso?”. La mayoría de los padres prefieren persuadir a su hijo para que limite el uso del ordenador de forma voluntaria. Esta preferencia encaja con nuestra aproximación a los niveles de atención vigilante, que comienzan con un diálogo abierto, se intensifican con el interrogatorio directo y culminan en una acción unilateral. En la mayor parte de los casos, es posible regresar a un nivel inferior después de pasar a uno más intenso. Muchos chicos reaccionan de manera positiva a este cambio, una vez que han vivenciado la resolución de los padres.

**Los padres necesitan prepararse para establecer sus límites de una manera que transmita firmeza a la vez que evite la escalada.** Los principios son similares a los que se utilizan en otras situaciones:

- a) **Demorar la respuesta.** Los padres no deben apagar el ordenador cuando un niño está sentado delante de él, sino esperar a hacerlo más adelante<sup>5</sup>. Desconectar el ordenador mientras se esté usando puede provocar una reacción violenta. Una



confrontación extrema es evitable si los progenitores informan a su hijo con tres días de antelación de que desconectarán el módem o el ordenador si no se llega a una solución aceptable. Durante este periodo los padres deben intentar llegar a una solución, por ejemplo, a través de los mediadores.

- b) **Evitar polémicas y discusiones.** Los padres deben informar con calma a sus hijos de su decisión e interrumpir cualquier intento de debate sobre el tema. Es buena idea transmitir la decisión por escrito. El cambio a las acciones unilaterales significa que los padres están preparados para actuar sin el consentimiento de su hijo. El mensaje se empaña si los padres se dejan arrastrar a discusiones. Los hijos se toman la voluntad de los padres de continuar hablando sobre el tema como una oportunidad para tratar de desgastarles, bien mediante discusiones o bien al intensificar la confrontación.
- c) **Informar** al niño de que el ordenador permanecerá desconectado hasta que se llegue a un acuerdo. Los padres deben informar a sus hijos de su decisión sin entrar de inmediato en el tema de las nuevas condiciones. El debate sobre las nuevas condiciones para el uso del ordenador requiere un ambiente tranquilo, lo cual es bastante improbable justo después de cortar el acceso a Internet. Los padres podrían añadir que están dispuestos a discutir el tema en el plazo de tres días. Si el niño no está dispuesto a hablar ni a negociar con sus padres ni a través de mediadores, los padres deben continuar con las restricciones.
- d) **Prepararse** para impedir con diligencia los esfuerzos del niño para eludir las restricciones. No esperéis que los jóvenes acepten pasivamente las prohibiciones. Intentarán acceder al ordenador de diferentes maneras, tales como usar otros ordenadores de la casa o a través de soluciones tecnológicas creativas. Los chicos pueden recurrir a sus amigos para hacer uso de sus ordenadores. Los padres deben esperar estas reacciones y prepararse para oponerse a ellas con paciencia y resolución. Tendrán un éxito solamente parcial en esta tarea. Sin embargo, el éxito parcial es exactamente el objetivo.
- e) **Documentarse** sobre los problemas con el uso del ordenador y las exigencias parentales. Una descripción escrita del riesgo al que se expone el hijo y de los efectos negativos en su vida cotidiana ayuda a los padres a aguantar posibles críticas y a reclutar apoyo. La documentación también ayuda a la familia a entrar en contacto con los padres de los amigos con los que sus hijos pasan el tiempo. Estos contactos les permiten pedir a otros padres que no consientan que su hijo utilice el ordenador cuando les visite.
- f) Hacer uso de la **red de apoyos**. Acudir a los mediadores transmite un mensaje de resolución, reduce la escalada y ayuda a llegar a un compromiso.
- g) **Hablar abiertamente** con los hermanos y actuar para reducir su malestar o compensarles. La atención a un hijo que está en situación de riesgo la pagan todos los miembros del hogar. Curiosamente, en otras situaciones los padres comprenden

muy bien que los sacrificios de toda la familia son inevitables, por ejemplo, al cuidar a un niño con una enfermedad severa. En tales casos, los padres no se resisten a invertir toda su energía en un solo niño porque pueda no ser justo para el resto de sus hijos. Desde nuestro punto de vista, la situación es similar cuando un niño está en riesgo debido a su comportamiento imprudente. Los padres deben dejar claro al resto de la familia que ahora se encuentran en una lucha contra las conductas disruptivas. Deben hablar con el resto de sus hijos sobre formas de minimizar sus perjuicios o compensarles en lo posible de diversas maneras. Desde nuestra experiencia los padres que están dispuestos a hablar de manera abierta son capaces de hallar soluciones aceptables.

Para concluir, de acuerdo con normas sociales ampliamente aceptadas, la actividad en el ordenador con frecuencia se considera fuera de los límites de la familia. Cuando los padres osan supervisar los ordenadores de sus hijos, con frecuencia estos, así como otros adultos, les acusarán de romper tabús. Los padres a menudo consideran que el ordenador está fuera de su territorio por numerosas razones:

- a) La dificultad de entrar en un ámbito en el que el niño disfruta de ventaja tecnológica.
- b) La creencia de que vigilar la actividad en el ordenador es una invasión inaceptable de su privacidad.
- c) La tendencia de los padres a no implicarse en áreas que pertenecen al mundo social-tribal de los jóvenes.
- d) El temor a que los adolescentes protejan su territorio digital de maneras extremas. Debido a estas razones, muchos padres prefieren soluciones tecnológicas, como filtros y controles. Esta postura es un ejemplo de la resignación de los padres ante su debilidad y falta de presencia. Lo esencial, sin embargo, no es cómo resolver los problemas técnicos, sino cómo fortalecer la atención vigilante de los padres. La resolución de ejercer la atención vigilante tendrá éxito incluso cuando el dominio de los ordenadores les sea muy ajeno. De la misma manera, incluso el padre o madre más experto fracasará si no está dispuesto a comprometerse plenamente.

<sup>1</sup> Este capítulo ha sido traducido al inglés por Michal Herbsman.

\* Consultado en: [http://www.mscperu.org/liturgia/pascua\\_judia/Hagadah\\_Ritos\\_Interpretaciones.htm](http://www.mscperu.org/liturgia/pascua_judia/Hagadah_Ritos_Interpretaciones.htm)

<sup>2</sup> Todo lo afirmado para el robo también es relevante para las mentiras. La mejor respuesta a las mentiras de un niño es incrementar la supervisión. Intentar obligar al niño a confesar con frecuencia conduce a la escalada, y dejarlo estar o manifestar una nueva oportunidad para la confianza conduce a más mentiras.

<sup>3</sup> Esta sección ha sido escrita en colaboración con Tzvia Elgali.

<sup>4</sup> El siguiente texto es una adaptación creada por Israel Internet Association (Asociación de Internet de Israel).

<sup>5</sup> Muchos padres descubren que la mejor forma de prevenir el uso del ordenador es retirar algún elemento esencial, como el ratón o el módem.



## La violencia infantil en el hogar

Coautor: Irit SCHORR-SAPIN

Los padres toman medidas contra la violencia infantil en el espíritu de la nueva autoridad cuando:

- a) Incrementan su supervisión y su presencia como respuesta a posibles conductas violentas o claras expresiones de violencia.
- b) Reaccionan a los actos violentos con resistencia pacífica y toman medidas para defender a la víctima
- c) Resarcan a la víctima e intentan involucrar al agresor en el proceso, permitiéndole de este modo redefinir su lugar en la familia
- d) Movilizan a una red de apoyos para sus actuaciones y para la víctima. Formar una red de apoyo es, a menudo, una condición previa para el éxito de los procesos anteriores. Uno de los logros de la sociedad moderna en el ámbito de la violencia doméstica es la noción de que la violencia parental contra los niños o la violencia de hombres contra las mujeres no solo es un asunto de la familia, sino de la sociedad en general. Creemos que esto es aplicable a la violencia contra hermanos o padres. Sin la implicación de figuras fuera del núcleo familiar, es difícil afrontar tales situaciones con éxito y de un modo ético.

La mayoría de los padres prefieren mantener en secreto la violencia de sus hijos para evitar situaciones embarazosas o para que el hijo no sufra una estigmatización social. Esto es un ejemplo del “reflejo de la privacidad”, mediante el cual, protegemos de un modo automático a nuestra vida familiar y personal del escrutinio público. La sociedad moderna aprecia los valores individualistas puros, tales como la autenticidad, la espontaneidad, la intimidad, la introspección y la realización personal. Estos valores son importantes para el espíritu de libertad y de tolerancia, pero aceptarlos sin reserva puede comprometer nuestra capacidad para ver el mal en ámbitos vitales, como son el uso de la violencia o las conductas autodestructivas por parte de la gente joven. En su valiosa obra, *El declive del hombre público* (2011), el sociólogo Richard Sennet describe el auge de la cultura de la privacidad y los valores de la intimidad hasta el punto de que erradican grandes espacios públicos de la vida moderna. En nuestro libro, seguimos sus pasos en un esfuerzo por rectificar la ausencia de una dimensión pública comunal en la educación y crianza de los hijos. En nuestra opinión, el fenómeno de la violencia juvenil dentro y fuera de la familia no puede ser tratado con éxito salvo que se afronte en un contexto

comunal.

El empeño de los padres por mantener en secreto los comportamientos violentos de sus hijos o ser “discretos” en lo que se refiere a ellos, dificulta la confrontación por varios motivos:

- a) Mantener el secreto aísla a los padres y debilita su capacidad para resistir a la violencia.
- b) La soledad intensifica los niveles de estrés de los padres cuando se encaran con el hijo violento, con lo cual, se incrementa el riesgo de perder el control y reaccionar de un modo violento,
- c) Ocultar la violencia convierte al progenitor en cómplice.

## Vulnerabilidad y vergüenza

En el capítulo anterior, describimos la manera de crear una red de apoyos para ayudar a los padres a ejercer la supervisión del niño. Reunir mediadores en los casos de violencia de los hijos se hace del mismo modo. En este caso, se solicita a los miembros de la red que ayuden, no solo a los padres y a las víctimas, sino también al hijo violento. Cuando hablen con él, deben expresar un reconocimiento de sus cualidades positivas, ofrecerse para encontrar juntos el modo de atenuar sus dificultades, y de ayudarle a planificar y resarcir, con lo cual podrá restaurar su buena reputación y redimirse de su mala fama. Las ventajas de tales acciones son obvias, pero también entrañan una dificultad: originan momentos incómodos de vergüenza para el niño.

En nuestra cultura la vergüenza se considera una experiencia negativa que dificulta el desarrollo apropiado del niño. Nuestras filosofías educativas se rebelan contra los métodos humillantes en los que se apunta un dedo acusador al niño, quien recibe comentarios despectivos y es enviado a “sentarse en el rincón”. **Los actos deliberados para poner a alguien en evidencia no tienen lugar en la caja de herramientas educativas de una sociedad libre.** Pero ¿sucede lo mismo con la vivencia del sentimiento de vergüenza? ¿Todos los sentimientos de vergüenza son necesariamente negativos y potencialmente nocivos para la psique del niño? Una respuesta positiva a esta pregunta lleva a la conclusión de que los problemas de conducta no se deben encarar abiertamente, sino en secreto para evitar el bochorno al niño. Podemos afirmar exactamente lo opuesto: la experiencia de la vergüenza es una fase necesaria en el proceso de superación de la violencia. Esta experiencia es necesaria no solo para luchar contra la violencia, sino también para renovar la sensación de pertenencia del niño a la familia o a la comunidad a la que ha ofendido. Y ¿qué pasa con las familias en las que los propios padres practican la violencia, o solían hacerlo? En este caso, el cambio también depende de la aparición de sentimientos de vergüenza. En nuestro trabajo con los padres de niños violentos, que aplican la violencia ellos mismos, la aparición controlada de

sentimientos de vergüenza tiene un papel fundamental. La vergüenza surge, por ejemplo, cuando se pide a los padres que se comprometan con su grupo de apoyo a evitar estrictamente cualquier reacción violenta o humillante en el futuro. Tales compromisos a veces derivan en confesiones de reacciones de ira en el pasado. En estos casos, la experiencia de vergüenza en los padres abre la puerta al cambio en la familia.

## “¿A quién perteneces?”

La familia de Dan, de 16 años, consideraba que este carecía de autocontrol. Sus padres, su hermano menor y su hermana de 20 años aseguraban que tenía un problema orgánico que conducía a explosiones incontrolables, y que el único modo de vivir con él era tratarle “con pinzas”. Pero cuando Dan adoptó un patrón de comentarios sexuales humillantes hacia su hermana, su paciencia llegó al límite. El primero en expresar esto fue Zeke, el novio de su hermana, quien le propinó un puñetazo a Dan cuando acosó sexualmente a su novia. Tras ese incidente, los padres decidieron buscar ayuda. Bajo la dirección del terapeuta, reunieron a un grupo de diez colaboradores para afrontar el problema. Otros familiares, que vivían lejos y no podían acudir al encuentro del grupo de apoyo, recibieron un resumen sobre los contenidos de la reunión y se ofrecieron a ayudar por teléfono y por correo electrónico. Después del incidente con Zeke, Dan se negó a estar en casa cuando él estuviera presente. Amenazó con que, si permitían a Zeke dormir en su casa, él no pasaría allí la noche. Dijo a sus padres. “¿Tenéis que decidir: tener en la familia a él o a mí!” Sazonó su demanda con una lluvia de improperios groseros contra su hermana.

Al día siguiente, llamó el tío más cercano de Dan que vivía en otra ciudad. Le dijo: “Quiero ayudarte a salir de este embrollo. Ven a pasar el fin de semana con nosotros y te llevo de vuelta el domingo para ir al instituto. Tus padres me han hablado acerca de la violencia de Zeke contigo. También me han comentado sobre tu hostigamiento sexual hacia tu hermana. Me explicaron que exigiste que decidieran si tú perteneces a la familia o no. Este fin de semana quiero que pertenezcas a nuestra familia. Dan se mostró de acuerdo y se marchó con su tío. La visita tuvo éxito, a pesar de que el tío le avisó de que seguiría preguntando a sus padres sobre el comportamiento violento de Dan o de Zeke.

Al regresar Dan a casa, el ambiente era tenso. Intercambió tan solo unas palabras con sus padres y evitó cualquier contacto con su hermana. Dos semanas más tarde, Dan estalló de nuevo contra sus padres y rompió el jarrón favorito de su madre. Tras el incidente, se negó a contestar el teléfono, sabiendo que los mediadores intentarían hablar con él. Dos de ellos aparecieron de visita, pero Dan se encerró en su cuarto. No respondió a las llamadas a la puerta y estos pasaron un folio por debajo de la puerta en el que habían escrito que estaban dispuestos a ayudarlo a enmendar los daños y la

ofensa. Durante los días siguientes, Dan recibió un fax similar de su abuelo, que vivía en el extranjero. Después de esos episodios, pasó mucho tiempo hasta aparecer otro estallido violento. Había calma, aunque en un ambiente tenso, y sus padres y su hermana no recordaban un periodo sin violencia tan extenso. Dan dormía en casa incluso cuando estaba Zeke, aunque esos días se negaba a sentarse a cenar con la familia.

El boicot se relajó en una comida familiar a cargo del tío de Dan, con quien este había pasado el fin de semana al principio del programa. Dan se sentó con su familia, a pesar de estar presente Zeke. Más tarde, Dan puso fin también al boicot en casa. El acoso sexual y los estallidos violentos finalizaron. Durante las vacaciones de verano, Dan trabajó en la tienda de su tío, quien sugirió que apartara una parte de su salario para compensar por el jarrón roto. Dan aceptó e incluso pidió un adelanto a su tío para poder comprarle un regalo a su madre.

En el proceso descrito anteriormente, Dan experimentó una vergüenza constructiva. El significado positivo de la experiencia derivó de la combinación de un mensaje de amparo y respaldo, por un lado, y de una confrontación directa con la violencia por otro. No puede haber tal experiencia cuando se apunta con un dedo acusador al hijo. Decir con contundencia “¡Debería darte vergüenza!”, impide el valor correctivo de la emoción de la vergüenza. La influencia positiva del bochorno nace del espacio entre la actitud positiva hacia el joven y la postura abierta contra la violencia. Cuando la vergüenza nace de una postura acusadora y contraproducente, las diferentes voces en la psique del niño se unen en protesta contra el dedo acusador del entorno. Por otro lado, en un incidente como el que hemos descrito, se produce un vacío entre las voces negativas y positivas en su mente. Este vacío crea una necesidad interna de compensar la ofensa y redefinir la pertenencia a la familia.

La revelación del secreto y la introducción de mediadores externos a veces origina fuertes reacciones. El niño puede acusar a sus padres de traición, boicotearles o amenazarles con fugarse de casa. Los padres deben estar preparados para esto al incrementar su supervisión y adoptar una postura de “parachoques”, que es la disposición a amortiguar los ataques del niño sin ser arrastrado hacia una escalada. Reunir colaboradores y exponer el secreto conducen a menudo a un rápido descenso de los niveles de violencia. Entre cientos de familias que hemos tratado, solo hemos tenido dos casos en que, después de involucrar a los mediadores, se ha fugado un joven de casa durante varios días. En otros casos, un chico declaró un boicoteo de silencio con sus padres. Incluso en aquellas circunstancias extremas, los padres lograron mantener el contacto con el hijo a través de los mediadores, resultando en una supresión progresiva del boicot sin sucumbir de nuevo a la violencia.

**La red de apoyos y redimir a la víctima de sentirse abandonada**

Muchos estudios demuestran que la violencia hacia hermanos es la forma más común de victimización de los niños (BONEY-MCCOY y FINKELHOR, 1995; FINKELHOR, 1995; KETTREY y EMERY, 2006). Pese a las investigaciones y los conocimientos en esta área, la repercusión mediática es mínima. De igual modo, el tema es omitido por las publicaciones especializadas. Así pues, entre los años noventa y noventa y siete fueron publicados 7.885 artículos en las publicaciones especializadas sobre violencia parental, comparado con los 37 artículos sobre violencia entre hermanos. La escasez de referencias profesionales y públicas, pese a la evidencia tajante, recuerda los días en que la sociedad occidental se negaba a reconocer la espantosa realidad del abuso parental, pese a las pruebas que demostraban la difusión de tal abuso.

La violencia contra los padres también recibe una difusión mínima en la prensa y los medios profesionales, a pesar de que las pocas publicaciones específicas sobre el tema revelan que el fenómeno es extenso y grave (COTRELL, 2001; PEREIRA 2011). La violencia contra los padres puede adoptar muchas formas, que incluyen la intimidación, las agresiones físicas y la humillación severa. También es común el chantaje, en el que los niños y los adolescentes obligan a sus padres a realizar diversos servicios para ellos mediante rabietas, destrucción de la propiedad y amenazas de herir a sus hermanos o a ellos mismos.

El sufrimiento de un niño que es víctima de la violencia y el sometimiento por un hermano o hermana se intensifica por la sensación de que sus padres defienden al agresor o hacen caso omiso del problema. De hecho, muchos padres niegan o minimizan el problema por desconocimiento, por la compasión hacia el ofensor o por su propia impotencia. Con frecuencia la indiferencia se refuerza por la postura de algunos profesionales que, de forma involuntaria, tienden a “normalizar” el fenómeno o lo abordan con métodos que no proporcionan ninguna protección a la víctima. Por ejemplo, muchos especialistas ofrecen psicoterapia individual al ofensor, a la víctima o a la familia, lo cual no ofrece ninguna protección. Por consiguiente, el encuentro con un orientador profesional en realidad puede reforzar la tendencia de los padres a aceptar la persistencia del problema. Asumir que la violencia se puede resolver solo mediante un tratamiento intensivo de su raíz psicológica equivale a aceptar que los padres deben esperar de forma paciente y sumisa a que la situación mejore. Asimismo, se ha demostrado que la psicoterapia tradicional no tiene ninguna efectividad en el tratamiento de la violencia (BORDUIN y cols., 1995). Por tanto, **la pretensión de resolver el problema al enviar al ofensor a un psicoterapeuta podría conducir a que los padres y la víctima esperen una mejora en vano.** El encuentro entre padres y especialistas podría dar otro giro negativo si el terapeuta menciona la posibilidad de sacar al ofensor de la casa. En estos casos, la amenaza oculta flota como una nube negra también sobre la cabeza de la víctima. El temor a que, si la violencia se conoce, el hermano podría ser expulsado del hogar, intensifica la desesperación de la víctima. Bajo dichas circunstancias, muchos hijos agredidos prefieren continuar sufriendo en silencio.



El rechazo y la soledad con frecuencia acompañan también a los padres que sufren violencia por parte de sus hijos. Temen no solo a la estigmatización del hijo y de la familia si la violencia sale a la luz, sino también a ser acusados de causarla. A este respecto, su situación es como la de las mujeres agredidas en sociedades en las que no existe conciencia de la violencia contra mujeres. De hecho, cuando se trata de violencia de hijos contra sus padres, la sociedad moderna aún está inmersa en una profunda falta de sensibilización.

La experiencia del rechazo y el abandono cambia por completo cuando entran en escena los mediadores. Estos deben abordar a la víctima, decirle que saben lo que está ocurriendo y ofrecer su ayuda. Los mediadores y los padres ayudan a la víctima a aportar datos sobre todos los incidentes de violencia. La aportación de datos y el testimonio son medidas fundamentales de resistencia, que redimen a la víctima del anonimato y la soledad. El ofensor debe tener conocimiento del propósito de tomar nota de sus actos. El estatus aislado y anónimo de la víctima experimenta a un profundo cambio cuando los mediadores y los padres se sientan con él y repasan juntos la relación de incidentes. Esto pone fin al periodo de omisión. El impacto positivo de esta práctica con frecuencia es mucho mayor que procesar el contenido traumático en la privacidad de una consulta de psicoterapia. En ocasiones, al hermano le resultará difícil informar a sus padres o a los colaboradores sobre su sufrimiento prolongado. Cuando haya sospecha de que este sea el caso, sugerimos que un entrevistador profesional acuda a la casa y hable largo y tendido con la víctima<sup>1</sup>. Dicha entrevista difiere de una sesión de terapia que tiene lugar en una clínica desconectada de la realidad del día a día. A diferencia de esta, el entrevistador visita la casa, habla con las víctimas en su entorno habitual e implica a los padres para que adopten medidas prácticas inmediatas.

Los mediadores deben mantener el contacto con la víctima y con los padres en tanto haya signos de la continuidad de la violencia. Recomendamos un contacto semanal, bien en persona o por teléfono. Es posible que la frecuencia del contacto disminuya progresivamente a medida que se reduce el nivel de violencia y los padres superan su situación de vulnerabilidad. Los signos de recuperación aparecen muy pronto. Una vez apartada de la soledad y el anonimato, la víctima se convierte en un colaborador activo del programa de defensa. En familias en las que existen varios hermanos víctimas de la violencia, los roles se pueden dividir entre ellos. Por ejemplo, cuando uno de los hermanos recibe una amenaza, otro puede llamar a los padres o a los mediadores. La búsqueda conjunta de soluciones, como la elección de un lugar para refugiarse o posibles reacciones a una situación en la que el agresor agarra a uno de los hermanos, contribuye a convertir a las víctimas en participantes activos de la resistencia pacífica a la violencia. En nuestro programa, es habitual enviar cartas de reconocimiento a los niños que se atreven a dar el mínimo paso hacia la resistencia pacífica a la violencia. Junto con los documentos de testimonio, las declaraciones de reconocimiento resultan valiosos tesoros que restauran la autoestima del niño agredido.

## El sistema de apoyo y el cambio de estatus de los padres

La incorporación de mediadores ofrece a los padres un nuevo estatus en la familia: se convierten en líderes de la lucha no violenta contra la violencia. El reconocimiento óptimo de ese cambio es un anuncio formal a todos los miembros de la casa. Los padres deben convocar a los niños a la mesa y leerles su anuncio. Por ejemplo:

“Hemos decidido que nuestra familia no se someterá más a las agresiones y amenazas. Dejaremos de ocultar cosas y no nos quedaremos pasivos cuando observemos estos incidentes. Cada vez que veáis que uno de vosotros agrede, humilla o amenaza, tenéis que contárnoslo. Vamos a hacer todo lo posible por detener la violencia. Vamos a proteger a quien nos lo cuente para que no le ocurra nada malo. Vamos a daros los números de teléfono de los amigos y familiares que están al tanto de la violencia y están dispuestos a ayudarnos. Si sentís que necesitáis ayuda, podéis acudir a nosotros o llamarles a ellos. Cualquiera que haga esto no es un chivato. ¡Es un héroe que ayuda a toda la familia!”

A algunos padres no les gusta la solemnidad ceremonial y prefieren una transición a la nueva situación menos formal. Nuestra experiencia nos demuestra que no hay sustituto para el aviso oficial. Las familias se han acostumbrado hace tiempo al reino de la violencia en sus vidas y lo consideran normal e inevitable. Para poder poner fin a esa situación se requiere un rito de pasaje, que en concreto es un incidente excepcional comparado con las relaciones que han prevalecido en la familia durante algún tiempo y ya se dan por sentadas. La solemnidad del aviso ayuda a establecer un hito en la secuencia de los acontecimientos de la vida, un punto de referencia que separa el tiempo anterior a la ceremonia y el posterior. Por tanto, la transición a la lucha contra la violencia no se debe hacer un modo “natural” ni “espontáneo”. La formalidad del evento debe ser reforzada con medidas adicionales, tales como: una versión escrita de la comunicación expuesta a la vista en la zona principal de la casa, una declaración de los mediadores en la que se hagan partícipes del aviso, y el establecimiento de una cadena frecuente de comunicación entre los padres, los mediadores y los hijos sobre cualquier incidente de violencia. La formalidad de la declaración también contribuye a cambiar el estatus de los padres en la familia: a partir de entonces son “los autores del aviso” que pone de manifiesto una actitud intransigente con la violencia.

Muchos padres prefieren emprender la lucha sin terceros, no solo porque quieren mantenerlo en secreto, sino también por temor a que al incorporar a los mediadores se revele su debilidad. Este punto de vista es típico de la autoridad de antaño, cuando se esperaba que los padres ejercieran su autoridad sin contar con nadie. Desde nuestro concepto de la nueva autoridad, en realidad es preferible que el liderazgo parental sea respaldado por los mediadores, aún en el caso de que los padres crean que lo pueden hacer solos. Los colaboradores deben comprender que no actúan en el lugar de los padres, sino que fortalecen su papel como tales. En ocasiones un mediador se desvía de

los fundamentos del apoyo e intenta ilustrar a los padres sobre cómo deben ejercer la autoridad, mostrando un liderazgo dominante. En estos casos, el mediador entusiasta debe saber que su intervención es perjudicial. A veces es necesario incluso prescindir de los servicios de dicho colaborador.

## **“¿Tienes que demostrarle quién manda!”**

Zelda, la madre de Darren, de catorce años, buscó ayuda después de los severos arrebatos de su hijo contra ella y sus dos hermanos de 8 y 11 años. La situación se había agravado considerablemente desde su divorcio tres años antes. Darren cortó la relación con su padre después de que este se casara de nuevo. Zelda vaciló a la hora de recibir ayuda externa, pero cuando regresó su hermano Maurice, que había vivido en el extranjero durante un año, decidió confiarse a él. Con su respaldo, castigó a Darren reduciéndole la paga. Darren reaccionó rayándole el coche. Maurice, que aún no conocía al terapeuta y tenía sus propias opiniones sobre la autoridad, irrumpió en la habitación de Darren, cerró la puerta y le vapuleó con una larga ristra de insultos. También exigió que Zelda confiscara todas las pertenencias valiosas de Darren, como el equipo de música, una raqueta de tenis y una *PlayStation*, y le suspendiera la paga completa hasta que hubiera compensado los daños. En una reunión con el terapeuta, Maurice rebatió que no era suficiente para compensar a la madre de Darren, y que también debía recibir un castigo severo. Afirmó: “¡Hay que enderezarlo! ¡ Hay que enseñarle quién manda!” La intervención degradante del tío produjo resultados dispares: Darren redujo en gran parte su violencia física. Pero cuando Maurice intentó entrar en su habitación de nuevo para hablar con él sobre la compensación por los daños que había causado, Darren se encerró con llave y amenazó con llamar a la policía. Maurice abandonó la casa, furioso, y acusó a Zelda de no apoyarle. Darren rompió el contacto con Maurice y se negó a hablar con su mujer, con quien, hasta entonces, había mantenido una buena relación. Posteriormente, Zelda y el terapeuta decidieron que el apoyo de Maurice no encajaba con el espíritu de la resistencia pacífica. Sin embargo, la crisis había tenido un resultado positivo porque quedó claro para Zelda que Darren era capaz de controlar sus estallidos de ira. Tras la marcha de Maurice, Zelda se unió a un grupo de padres que estaban aplicando su liderazgo parental en el espíritu de la nueva autoridad y recibió de ellos apoyo moral y práctico. Más tarde, incluyó a su vecino y a dos amigos íntimos. Sintió que en efecto le daban apoyo sin tratar de hacer la tarea por ella y en formas que le parecían aceptables.

## **Aumentar el nivel de vigilancia**

Al llevar su supervisión a un nivel más riguroso, los padres cambian el posicionamiento

de la familia. Además del efecto sobre el agresor, que previamente había gozado de inmunidad, y de su repercusión en la víctima, que ahora cuenta con protección, el ejercicio de la supervisión sitúa a los padres a la cabeza de la familia.

Los padres deben aprender a advertir las señas de violencia entre hermanos. La tendencia a minimizar la importancia de incidentes agresivos entre hermanos procede de la noción de que estas cosas son habituales. La idea “es lo normal entre hermanos” es acertada cuando la aplicación de la fuerza es moderada y ocurre entre iguales, pero resta importancia a la capacidad de los padres para advertir el sometimiento o la humillación de hermanos más pequeños y débiles. Agudizar la atención permite a los progenitores tomar nota de las señales y defender a los niños agredidos, al tiempo que aumentan notablemente su estatus como padres. La capacidad para advertir, comprobar y conocer lo que sucede en casa es una de las características más notables de la nueva autoridad.

Hay numerosas señales que pueden ayudar a los padres a distinguir entre roces habituales entre hermanos y relaciones opresivas o violentas. Los padres deben preguntarse lo siguiente:

- a) ¿Existe una diferencia significativa de edad o de fuerza entre los hermanos?
- b) ¿Se utiliza la violencia para intentar dominar o para obligar a un hermano a obedecer o para imponer su voluntad?
- c) ¿La violencia incluye el abuso emocional?
- d) ¿Los incidentes violentos escalan hasta el maltrato físico?
- e) ¿Está la violencia vinculada a una definición estricta de los roles: fuerte-débil, imponer-obedecer?
- f) ¿La violencia se acompaña de estereotipos sexuales como: “Las chicas tienen que obedecer a los chicos?”. Cuantas más preguntas se respondan con una afirmación, es más probable que la relación sea violenta u opresiva, en lugar de un caso de altercados normales entre hermanos.

Hay un dicho común en la actualidad: “Saber es poder”. Cuando se trata de atención vigilante, la determinación en sí de vigilar y conocer, es poder. Un progenitor que transmite el mensaje: “No lo sé, pero lo voy a comprobar en detalle”, incrementa su presencia y peso en la casa. Ese planteamiento permite al padre o a la madre ser una figura de autoridad incluso en caso de duda, como cuando no sabe si creer las acusaciones de un hermano contra el otro. No es necesario estar en lo cierto para demostrar liderazgo parental. Una reacción como “No sé si la queja es real, pero observaré más de cerca” libera a la familia de su impotencia o del deseo inútil de actuar como un tribunal de justicia. El solo hecho de incrementar la supervisión es la mejor respuesta a las protestas.

La implicación de mediadores, los avisos abiertos y el incremento de la vigilancia, crean las condiciones básicas para la campaña pacífica contra la violencia de los niños en la familia. Esta campaña requiere perseverancia y paciencia. Los padres no deben pensar que unas cuantas medidas son suficientes para “poner las cosas en orden”. A

continuación, enumeramos las tres herramientas principales en la resistencia pacífica a la violencia: la sentada, la publicidad y la reparación.

## LA SENTADA

La sentada se desarrolló en un principio como herramienta en la campaña pacífica contra la violencia y la opresión en el ámbito social y político. Transmite resistencia decidida, perseverancia y entereza, junto con un firme compromiso con la no violencia. En lo que se refiere a la consolidación de los activistas, la sentada es una ceremonia de moldeado, un crisol de cohesión de grupo y un terreno de prácticas para las habilidades de la resistencia pacífica. Muchos participantes testifican que su experiencia con la sentada fue una vivencia didáctica, una especie de “bautismo del soldado de la no violencia” que les aportó un sentimiento de valor, poder y pertenencia que nunca habían conocido.

El valor de la sentada en la lucha de los padres contra la violencia de los hijos depende de una preparación adecuada antes y después. La sentada pierde sentido si los padres la consideran una medida disciplinaria y una prueba de fuerza para demostrar al niño que ellos son más fuertes. Esta noción puede convertir la sentada en un castigo, no solo para el niño sino también para los padres. La familia debe comprender que la sentada augura el comienzo de un proceso, la unificación de fuerzas, el fin de la soledad y el compromiso con la no violencia y la no escalada. Las siguientes son instrucciones para llevar a cabo una sentada:

Entrad en la habitación del hijo cuando se encuentre en ella, a una hora conveniente para vosotros. Es importante no tener prisa y no abandonar en medio de la sentada para ocuparos de otros asuntos. Debéis cerrar la puerta y sentaros de modo que al niño le resulte difícil salir de la habitación. Después de sentaros, decid: “No podemos ignorar y continuar conviviendo con este comportamiento (describid la conducta en concreto que no aceptáis con un ejemplo). Hemos venido aquí para encontrar un modo de solucionar el problema. Vamos a sentarnos aquí y esperar a que sugieras una solución”.

Sentaos con calma y esperad a que haga una propuesta. Si el niño responde con acusaciones, exigencias o amenazas ¡no os dejéis arrastrar a una discusión! Tan solo hacedle saber que esperáis alguna sugerencia y continuad sentados tranquilamente. Debéis evitar cualquier impulso de convencer, culpabilizar, predicar, amenazar o discutir. Esperad con tranquilidad y paciencia, y no os metáis en una pelea verbal ni física.

Si el niño hace una propuesta positiva, podéis abandonar la habitación con una declaración positiva en la que le hagáis saber que vais a tener en cuenta su propuesta. No amenacéis con que si no hace una propuesta volveréis a sentaros en su habitación. Si el hijo no hace ninguna propuesta, quedaos en su cuarto durante una hora y después

salid sin hacer ninguna amenaza ni advertencia sobre regresar después. Si sentís la necesidad de comunicar algo, podéis decir al salir: “Aún no hemos encontrado una solución”.

Aspectos a los que hay que prestar especial atención:

Debéis planificar la sentada con antelación. Es importante no hacerlo cuando los ánimos estén caldeados, sino en un momento tranquilo, planificado con anterioridad. La sentada puede resultar una sorpresa para el hijo, pero no lo es para vosotros y el plan debe estar bien trazado.

Es importante definir con exactitud lo que es un comportamiento inadmisibile. En lugar de un mensaje general como “Ayer no fuiste amable”, debéis ser más específico, por ejemplo: “Ayer pegaste a tu hermana”.

Después de la sentada, el hogar regresará a su rutina. No se mencionará lo ocurrido, ni siquiera una alusión. Las disculpas y las explicaciones acerca de la sentada o las amenazas de llevar a cabo otra, socavan el mensaje. La sentada es un mensaje transmitido por la acción en sí y no mediante amenazas ni explicaciones.

Asumid que a vuestro hijo no le gustará que entréis en su habitación. A continuación, detallamos algunas posibles reacciones del hijo durante la sentada y vuestra respuesta correcta ante dicha conducta:

**Poner condiciones:** el hijo puede intentar detener la sentada poniendo condiciones, tales como: “Haré todo lo que queráis si me compráis esto o aquello”. Debéis responder con paciencia que no aceptáis su oferta. Después de una breve respuesta debéis volver a permanecer en silencio.

**Ignorar:** al hacer esto el hijo intenta demostrar que no le afectan vuestras actuaciones. Tal vez intente ignoraros, pasear por la habitación o fingir que duerme. Ante cualquier tipo de comportamiento de indiferencia quedaos en el cuarto y no os compliquéis con ninguna acción disciplinaria.

**Provocaciones:** si durante la sentada, el hijo suelta improperios, grita o insulta, debéis quedaros en la habitación en silencio. Es importante no responder y no enredaros en discusiones, sermones ni amenazas. Por otro lado, el hijo quizá encienda el televisor o el ordenador o el equipo de música. Continúad sentados, aunque esté al ordenador; la próxima vez que hagáis otra sentada, aseguraos de desconectarlo primero. No desconectéis el ordenador mientras el hijo lo esté usando, ya que puede provocar una severa escalada.

**El riesgo de violencia por parte del hijo:** cuando hay riesgo de agresión por parte del niño, debéis prepararos para ello con antelación, como, por ejemplo, invitando a los mediadores, bien para que vengan en persona o bien para que estén al teléfono. En ese caso, entrad en la habitación con el mediador o mantenedlo a la espera desde vuestro móvil.

**Una propuesta positiva por parte del hijo:** en este caso, poned fin a la sentada y abandonad la habitación. No os preocupéis por si el niño os “engaña” porque si no

cambia el comportamiento conflictivo siempre podéis volver a la habitación para hacer la sentada otra vez.

En las sentadas no hay “ganadores” ni “perdedores”. El objetivo es transmitir el mensaje de presencia parental y de resistencia pacífica. No esperéis que el hijo se porte bien durante la sentada. Tampoco es tan importante que haga una propuesta. A menudo los hijos cambian su conducta conflictiva sin hacer ninguna sugerencia. Aunque el hijo os maldiga durante la sentada, la decisión de llevar a cabo otra se hace de acuerdo con el comportamiento conflictivo que tiene lugar después de la sentada. Si consideráis que la conducta inadmisibile decrece, no es necesario hacer otra sentada. Por lo general, se requieren varias sentadas para transmitir el mensaje con claridad.

Recordad: la iniciativa de los padres, el tiempo que pasan en la habitación y el silencio tenaz es lo que transmite el mensaje: “Estamos decididos a resistir a este comportamiento”.

La actitud expresada por la sentada es de persistencia y de poder inamovible. Incluso cuando el hijo da señales positivas, el interés principal de la sentada es el cambio que produce en los padres. En ocasiones, la mejora en la conducta del hijo refleja solamente una adaptación estratégica al esfuerzo parental, con la expectativa de regresar a su talante anterior cuando los padres se tranquilicen. Por otro lado, el cambio en los padres puede ser más profundo y reflejar una nueva experiencia de determinación y capacidad. De hecho, el éxito de la sentada no depende del comportamiento del hijo: Si él amenaza con “¡No os servirá de nada!”, los padres deben responder, con un tono de voz tranquilo y no desafiante: “¡Puede ser, pero no tenemos otra opción que seguir adelante!”. Estas manifestaciones no solo van dirigidas al niño, sino que tienen un impacto sobre el desarrollo progresivo de los padres. Con el tiempo comprenden que el éxito de la sentada depende solo de su posicionamiento. Las expresiones parentales como: “¡No ha funcionado! ¡Ha continuado comportándose del mismo modo!” muestran que los padres aún no han interiorizado el significado de la resistencia pacífica. El terapeuta debe anticiparse a estas reacciones parentales para repetir y clarificar el espíritu de la sentada y sus objetivos. El terapeuta interrogará a los padres en detalle sobre su comportamiento y sus sentimientos después de la sentada. Su capacidad para permanecer en el sitio y encarar los intentos del niño para echarles fuera o arrastrarlos hacia una escalada son los signos más claros de que los padres ya se encuentran en proceso de cambio. En este sentido, la sentada tendrá especial alcance cuando el niño intente con todas sus fuerzas arrastrar a los padres a reacciones negativas y estos soporten con éxito las provocaciones.

La sentada proporciona un terreno de entrenamiento idóneo para adquirir las habilidades de resistencia pacífica por diversas razones:

- a) Permite que los padres se preparen para posibles dificultades con antelación y desarrollen respuestas adecuadas.
- b) Los padres inician la sentada con tranquilidad y con apoyo,
- c) Los padres pueden finalizar la sentada de forma unilateral si lo desean.

Cuando se preparan para una sentada, los padres revisan sus respuestas típicas de escalada para que puedan tomar precauciones y evitarlas. Aprenden a estar atentos para no entrar en discusiones, así como para evitar regañar, culpabilizar, gritar y amenazar. Aprenden las ventajas de la presencia en calma, las respuestas cortas y relevantes y la resolución explícita de saber que no pueden controlar al niño, sino solo a sí mismos. Frases como “¡No podemos derrotarte!” e incluso “¡Aunque no cambies tu conducta no tenemos otra opción que seguir adelante!” contribuyen enormemente a calmar las escaladas.

La sentada ofrece a la familia la vivencia de resistir una situación opresiva y difícil, al tiempo que transmiten una postura decidida, pero no agresiva. Afrontar el reto traslada a los padres desde la sensación de vulnerabilidad o la necesidad de tomar represalias, al sentimiento de que pueden emprender una campaña resuelta y pacífica, sin escalada. Es importante destacar los logros en la sesión de terapia después de la sentada. Incluso una permanencia positiva durante diez minutos sin escalada demuestra que los padres son capaces de modificar sus reacciones.

La experiencia del niño durante una sentada es diferente a cualquier otra cosa que haya vivido antes. Hasta ahora se ha encontrado con actitudes de menosprecio, resignación y contraataque. Estas reacciones proporcionan un entorno óptimo para prolongar la violencia. Por el contrario, el niño cuyos padres están decididos a volver a sentarse en su habitación, pero se niegan a ser arrastrados a una escalada, experimenta un obstáculo firme a su violencia. En lugar de la resignación, el menosprecio o la escalada, la violencia afronta un muro de resistencia respaldado por los mediadores y resuelto a no sucumbir a las provocaciones. En estas circunstancias, la violencia pierde las condiciones necesarias para su existencia.

## **Transparencia, documentación y opinión pública**

Exponer el secreto e incorporar a mediadores en el entorno protegido y secreto de las relaciones familiares es el mejor aviso posible de la determinación de los padres a luchar contra la violencia. Los mediadores son una fuente de respaldo para la víctima, para los padres y a veces incluso para el agresor. También originan una opinión pública que dificulta la conducta violenta prolongada. Con frecuencia, los padres objetan que el niño es indiferente a lo que los demás piensen de él. Esta objeción pierde fuerza si tenemos en cuenta las reacciones de un hijo agresivo: a) Reacciona enérgicamente para prevenir la revelación del secreto; b) Muestra claros signos de vergüenza, y c) Disminuye el nivel de violencia.

Un medio esencial para crear una dimensión de publicidad contra la violencia es el uso de apuntes. Un registro escrito con medida funciona en dos direcciones complementarias: exhibe los actos de violencia, pero también hace emerger a la superficie el lado positivo



del hijo. El proceso de anotación que sugerimos incluye un registro doble: no solo son los estallidos y las humillaciones lo que se anota, sino también los momentos bonitos con el hijo y su parte positiva. Las notas positivas están pensadas para refrescar la percepción y la memoria de los padres, que en ocasiones se nubla tras los incidentes dolorosos. El diario doble también ayuda al hijo a desarrollar de forma progresiva una mejor autoestima. A continuación, ofrecemos pautas para tomar notas.

### *Diario de episodios destacables*

Nuestro objetivo es registrar las acciones negativas tal como son, pero también destacar las positivas. Es importante recordar que un niño al que se le regaña de manera constante sin reparar en sus acciones positivas, puede tener la impresión de que su lado positivo es marginal y no causa impresión sobre los adultos.

Como parte del proceso de anotación, se preparará un cuaderno con páginas extraíbles, con dos lados separados. Un lado del cuaderno servirá para anotar episodios problemáticos y el otro lado servirá para los positivos.

**El registro de los comportamientos conflictivos:** Abriéndolo por un lado, el cuaderno revelará al lector las entradas que registran los comportamientos conflictivos del niño. El diario incluirá una descripción detallada de las acciones, las palabras y las reacciones del agresor, así como las de la víctima. El diario deberá ser preciso y, en lo posible, desprovisto de interpretaciones personales. El registro de los incidentes problemáticos tendrá una vigencia limitada: las páginas se extraerán del cuaderno y se tirarán después de una respuesta positiva a los incidentes descritos en él. Una respuesta que permita descartar la página variará en función de la gravedad del incidente. En los casos moderados, se puede tirar la página después de una reacción relativamente leve, al igual que después de la expresión de un mensaje claro (por ejemplo, por medio de una sentada) y de lograr mantener la calma. Esto os permitirá arrancar una página después de tan solo unos días. En casos más serios, arrancar la página dependerá de una respuesta más amplia por vuestra parte o de las rectificaciones realizadas por el hijo. En estos casos, sugerimos pedir a la familia y amigos que entren en contacto con el hijo y le comuniquen que se han enterado de su comportamiento y también han leído la descripción detallada sobre el mismo. En esas circunstancias y con el fin de destacar la severidad del incidente, aunque ya hayáis regresado a vuestra rutina, deberéis esperar al menos una semana antes de descartar la página, con el fin de subrayar la gravedad del incidente.

La página no deberá ser arrancada a discreción por un solo miembro de la familia. Consultad entre vosotros y arracad la página solo cuando acordéis que ha llegado el momento. Es importante que el hijo sepa que solo se puede arrancar una página con el consentimiento de ambos progenitores. Por ejemplo, si el hijo pide a la madre que arranque una página, se le deberá decir: “Lo consultaré con papá”. Arrancar una página no significa hacer caso omiso ni olvidar el incidente, sino reconocer que el hijo ha mostrado claros signos de autocontrol. Si las anotaciones de los incidentes conflictivos

permanecieran en el cuaderno de forma permanente, el hijo tendría la impresión de que su nombre queda manchado para siempre.

**El registro de los comportamientos positivos:** Al abrir el cuaderno por este lado, el lector descubre las entradas sobre comportamientos positivos, momentos agradables y opiniones positivas acerca del hijo, tales como fotos y recuerdos de acontecimientos recordados con cariño como viajes, celebraciones o diplomas de honor. Podéis crear un diploma de honor por algún logro del hijo o por alguna cualidad que consideréis importante. Poned el diploma en el cuaderno y enmarcad también una copia para colgar en la pared. Las cartas de familiares y amigos que expresen su reconocimiento y afecto son muy importantes. Una carta de alabanzas de una persona que haya participado en el registro de un comportamiento conflictivo en la otra sección del cuaderno, tiene un valor especial. Sugerimos que preguntéis a los familiares y amigos lo que consideran como características positivas del niño. Cuantas más personas aporten datos para el diario, mayor será el impacto del cuaderno.

Aseguraos de que el lado positivo no contiene expresiones que regañen, tales como: “¡Esto demuestra que eres capaz de comportarte, esperamos que lo hagas también en otras situaciones!”. Por supuesto, los testimonios recopilados en esta parte no se deberán destruir. Queremos incrementar el volumen y la importancia de estos testimonios con el fin de transmitir al hijo el mensaje de que su comportamiento positivo le describe mejor que los negativos.

Intentad trabajar en el cuaderno en lugares de la casa por donde transita el hijo. Cuando no trabajéis con el cuaderno, ponadlo en un lugar visible, salvo que temáis que el niño lo pueda dañar. Invita al niño a participar en su preparación sin intentar convencerle. El éxito no depende de la cooperación del hijo ni de su reacción positiva.

Anticipad las diversas reacciones del hijo:

**Negociar:** Tal vez el hijo discuta con vosotros y afirme que cierto comportamiento no ha sido culpa suya o que la documentación no es veraz. En tal caso, dile que es como tú has visto el incidente, pero que estás seguro de que puede superarlo y enmendar lo que ha ocurrido. Quizá insista en que lo arranques antes de tiempo. En ese caso, dile que estás dispuesto a escucharle y considerar sus argumentos, pero que vosotros sois los que decidís cuándo hay que arrancar la página. Si el hijo arranca una página, decidle que guardáis una copia que mostraréis a los mediadores. Si argumenta que ha actuado de forma admirable pero su comportamiento no aparece en el cuaderno, invítadle a escribir él mismo o con vosotros una entrada y añadidla al cuaderno.

**Vandalismo:** El niño podría reaccionar al proceso documental rompiendo el cuaderno o destruyendo los testimonios. Preparaos para esa posibilidad con antelación. En el cuaderno poned únicamente copias de los documentos que tengan algún valor para vosotros. O bien, cread un cuaderno virtual en el ordenador, que resultará más real si intervienen los mediadores llamando al hijo y expresándole su alegría por los eventos

positivos y su conocimiento de los negativos.

**Indiferencia:** Es importante continuar con el proceso de registros incluso cuando el hijo no responda y no lea lo que habéis escrito. Es probable que solo esté fingiendo indiferencia. Es habitual que un hijo que se comporta de este modo eche un vistazo al cuaderno cuando los padres no miran.

**Reacción positiva:** Si el niño muestra interés en cooperar y trabajar en el cuaderno ¡dejad que lo haga! Invítadle a añadir su propio testimonio en la parte positiva y, cuando llegue el momento, dejad que arranque con vosotros las páginas que testimonian los incidentes negativos.

**Incorporar a los colaboradores:** La participación de los mediadores en el proceso de documentación y anotación es de especial relevancia. Hay que pedir a los colaboradores que digan al hijo que han leído el diario y que le comenten su contenido. La lista de lectores se puede ampliar e incluir nuevas direcciones. Los mediadores pueden contribuir de manera importante en el lado positivo del cuaderno añadiendo sus propios incidentes. Una aportación particularmente valiosa es sugerir al niño posibles maneras de exonerarse.

## Actos de reparación

El afán de los padres para que el niño subsane su comportamiento violento con su ayuda, representa la resistencia pacífica en su forma más positiva. Cuando el niño se comporta con violencia, se alza una barrera entre él y su familia. Los demás miembros de la familia sienten ira o temor y quieren mantenerse apartados de él. Esta circunstancia puede cambiar si el niño recibe el apoyo que le permite hacer rectificaciones. A diferencia de los castigos, que no sirven para reducir el vacío abierto entre el niño y los demás, los actos de reparación devuelven al niño al seno de su familia y fortalecen su sensación de pertenencia.

Los padres no deben plantear la necesidad de una reparación justo después de un conflicto, sino después de que se calmen los ánimos (“¡No actuar en caliente!”). La petición de actos de reparación se puede hacer durante la sentada o de forma alternativa en circunstancias más agradables. He aquí un posible guion para un chico de más edad:

“Ayer pegaste a tu hermano. Cuando haces daño a alguien debes compensarlo. Nos gustaría que pensaras en alguna manera de reparar el daño y ayudarte a hacerlo. Queremos ayudarte porque aún eres un niño y somos responsables de ti. Por eso cuando causas daños a la propiedad de alguien tenemos que pagar por ello. Pensamos que esto se aplica también en casa; has causado un daño, pero estamos a cargo de ti y debemos ayudarte a arreglarlo. Pensemos juntos en un posible modo de reparar el daño que has causado y decidamos sobre la ayuda que podemos ofrecerte”.

Ofrecemos un posible guion para un niño más pequeño:

“Esta mañana has pegado a mamá. No estamos dispuestos a dejar que vuelva a ocurrir. Además, cuando haces daño a alguien, tienes que hacer algo que pueda compensarlo. Queremos ayudarte a pensar en cómo puedes hacer algo bueno para mamá y compensar el mal que has causado. Queremos ayudarte porque aún eres pequeño y necesitas ayuda. Pensemos juntos en alguna idea”.

A menudo el hijo protesta e insiste en que no ha sido culpa suya o que fue su hermano quien empezó. Los padres deben responder a este que la violencia es inaceptable, aun en el caso de que alguien le irrite, pero que están dispuestos a ayudarlo a encontrar una solución a las provocaciones de su hermano después de que haya enmendado el daño con su ayuda.

Si el niño no hace ninguna propuesta, la pueden ofrecer los padres como, por ejemplo, que el niño se disculpe y piense en un pequeño regalo (un dibujo, un objeto simbólico, caramelos) como compensación por el daño. Los padres pueden ofrecer ayuda en cuanto a la compensación, y en cuanto al mejor modo de que el hijo se disculpe sin descuidar su autoestima. La carga de la reparación no debe caer únicamente sobre el hijo, con objeto de hacérsela más llevadera y de ponérselo más fácil para que la lleve a cabo. Queremos crear una situación en la que el hijo sienta que el resarcimiento está a su alcance y no es una tarea humillante. Los sabios religiosos trataban a los pecadores del mismo modo y asumían que estos no debían expiar sus pecados solos. El libro de oraciones para el *Yom Kippur* (judío), Día de la Expiación, señala que una sola persona no es capaz de expiar sus pecados sin ayuda, sino que se expían los pecados porque la oración individual es parte de la oración ofrecida por todo el pueblo judío. De esta manera, el judaísmo busca facilitar el camino del individuo, quien, de lo contrario, sentiría que la expiación de todos sus pecados va más allá de sus posibilidades. De forma similar, la idea cristiana del sacrificio divino aborda el sentimiento del individuo que no es capaz de expiar sus pecados. El pecador solo puede pagar un precio parcial y simbólico, y en última instancia es la gracia de Dios lo que cubre el “balance de su deuda” y le redime de la perdición.

A pesar de la oferta de la asistencia parental, muchos niños rechazan la idea de la reparación. Interrumpen la conversación, fingen que no son culpables o incluso atacan a sus padres por el solo hecho de intentar motivarles a resarcir. En estos casos, los padres deben advertir que el problema aún no ha sido solucionado y que continuarán buscando un modo de defender a la víctima y compensarla por el perjuicio, tanto si incluyen al agresor en el proceso, como si no. Los padres pueden poner fin a la reunión diciendo: “Más tarde te haremos saber lo que hemos pensado y decidido”. De esta manera, los padres transmiten el mensaje de que el asunto todavía no se ha cerrado. En muchos casos, incorporar a los mediadores acarrea un cambio positivo. Por ejemplo, durante los días siguientes a la propuesta que hicieron los padres, los mediadores pueden ver al chico y tocar el tema de la necesidad y la ventaja de compensar por los daños causados. A

continuación ofrecemos un ejemplo de un planteamiento hecho por un mediador:

“Cuando tus padres hablaron contigo, no mostraste interés en la posibilidad de enmendar el daño que le has hecho a tu hermano. Quiero que encontremos, juntos, una solución positiva para ti. Está claro que tu hermano necesita una compensación por el daño. También está claro que, si participas en la compensación, saldrás beneficiado porque limpiarás tu reputación y recibirás mejor trato. Si, por otro lado, tu hermano solo recibe una compensación de tus padres, sin incluirte a ti, será compensado, pero tú conservarás tu mala reputación y todo el mundo estará enfadado contigo. Estoy dispuesto a ayudarte a hallar el modo de mantener tu dignidad y al mismo tiempo participes en las enmiendas”.

Si el niño no muestra conformidad, el colaborador puede terminar la conversación con estas palabras: “Sugiero que ambos pensemos en esto. Dentro de unos días contactaré contigo de nuevo y tal vez uno de los dos tenga una idea mejor”. Esta declaración da tiempo al hijo para asimilar la solicitud del mediador. Inicialmente su tendencia será rechazar la oferta. Él siente que asentir de inmediato equivale a tragarse su orgullo. Pero si se le da tiempo, las probabilidades de que lo apruebe serán mayores.

Este proceso despeja el camino hacia una solución, aunque la reacción inicial del niño sea negativa. Conceder tiempo libera al niño de la necesidad de responder de inmediato cuando los ánimos están aún caldeados y estar de acuerdo le parecería una capitulación humillante. La exigencia habitual “¡Pide perdón!”, muchas veces no conduce a nada, salvo a una reacción forzada y deshonesta. En su lugar sugerimos plantear el tema de la reparación después de un tiempo y cuando se haya calmado el ambiente. El niño tiene diversas opciones para unirse al proceso: cuando sus padres se le acerquen, durante la conversación con el mediador o incluso más tarde. En ocasiones elegirá actuar en su tiempo libre y emprender actos de reparación por su propia iniciativa, aunque no haya mostrado voluntad de hacerlo antes. Esta reacción confirma la existencia de sus voces positivas ocultas. Un acto de reparación que aparece después de un tiempo y el uso de la discreción son de especial valor, porque no expresa la obediencia del niño, sino su voluntad independiente.

Si el niño continúa negándose, los padres deben decidir de forma unilateral el modo de compensar a la víctima, como llevarle a una excursión especial o darle una compensación material por los artículos dañados. En este caso, la paga del agresor deberá reducirse como contribución involuntaria a la compensación. Estas acciones deberán llevarse a cabo sin regañar ni sermonear, lo que, por lo general, conduce al atrincheramiento del niño en su postura. Una frase breve es suficiente: “Hemos decidido que debemos compensar a tu hermano por lo que le has hecho”. A veces los padres temen que la compensación por su parte pueda intensificar los celos que muchas veces constituyen la raíz de la violencia. O bien, les preocupa que el niño aprenda que puede hacer tanto daño como quiera porque de todas formas sus padres pagarán por ello. Ambas son inquietudes

injustificadas, en especial cuando la familia comunica el mensaje con un cierto aire de formalidad: “Cuando causas daño tienes que compensar por ello. Si no estás dispuesto a hacerlo, nosotros sí lo haremos y tú contribuirás con una parte de tu paga”. El mensaje parental recibe más respaldo cuando lo secundan los mediadores: “¡No tienes elección! ¡Tienes que compensarle!” Esto refuerza paulatinamente el siguiente mensaje: donde hay daños, habrá compensación. Esa comprensión con frecuencia impulsa el primer paso en el desarrollo de la capacidad para considerar el punto de vista de otra persona.

Incluso en el caso de que el niño consienta participar en el proceso por razones egoístas, la reparación tiene una dinámica propia. El niño que hace la reparación recibe apoyo y reconocimiento por sus acciones, y por tanto sale de donde se le arrinconó cuando los colaboradores entraron en escena. En estas circunstancias, aunque en primera instancia sus consideraciones no fueran morales, será difícil que ignore su acción positiva y regrese al rol del que atemoriza y humilla a la familia.

## **Violencia emocional**

La violencia emocional hacia los hermanos se manifiesta por un acoso repetitivo, insultos burlones, humillación, el descrédito sistemático, leyes y prohibiciones, amenazas e intimidación. Habitualmente los padres son conscientes de los hechos, pero tienden a minimizar su importancia. Cuando intentan interferir, el agresor les enreda en protestas: “¡Pero él empezó!” “¡Siempre me echas la culpa a mí!” “¡No puedes obligarme a ser su amigo!” Estas protestas envuelven a los padres en una espiral de discusiones interminables, mientras intentan en vano alcanzar razones firmes y ofrecer una clara justificación por su intervención. El esfuerzo parental para llegar al fondo de las cosas normalmente no tiene sentido porque la violencia emocional es esquivada y no se puede identificar de manera incontestable.

La vaguedad del fenómeno no justifica una postura imprecisa por parte de los padres. Al contrario, una clara postura parental reduce el problema, mientras que una respuesta dubitativa y las discusiones interminables lo agravan. Para emitir un mensaje claro, no es necesario hacer una investigación exhaustiva de los hechos o una distribución exacta de la culpa. Los padres deben decir: “¡Nos oponemos a la humillación y la intimidación con todas nuestras fuerzas y acudiremos a cualquier persona que nos pueda ayudar!” “¡Estamos dispuestos a ayudarte a encontrar una solución para los problemas con tu hermano o con nosotros, pero si te comportas de esta manera tomaremos medidas contra tu hostigamiento!” La atención decisiva de los padres se manifiesta a través de los pasos idénticos a los descritos en el contexto de la violencia física: una declaración formal, reclutar mediadores, tomar nota de los actos perjudiciales, movilizar a los colaboradores, las sentadas y las propuestas de reparación. Los padres no deben esperar que su campaña lleve al cese completo de la violencia emocional. No obstante, una clara postura

parental reduce las dimensiones de la violencia y fortalece a la víctima. Por añadidura, la postura no violenta y sin escalada de los padres crea las condiciones óptimas para sacar a relucir las voces positivas del agresor.

Empoderar a la víctima es una parte esencial de la lucha contra la violencia emocional. Los padres deben explicar a la víctima: “Sabemos que tu hermano te ha humillado e insultado. Eso es una conducta intolerable. ¡Haremos todo lo que podamos para apoyarte y ayudarte a sentirte mejor!” Se deben emprender pasos concretos para fortalecer al niño acosado, tales como una excursión para ejemplificar el apoyo o entregar una carta de reconocimiento a la “exvíctima”, en la que se proclama su unión a la red de apoyo de la resistencia pacífica a la violencia. Los mediadores pueden unirse a la carta de reconocimiento añadiendo que comunicarán al agresor su decisión de empoderar a la víctima contra el acoso y los insultos. El apoyo a la víctima derroca la humillación: en lugar de permanecer humillado, el niño que ha sido víctima es enaltecido por el apoyo que recibe. Si continúa quejándose de que el hostigamiento no ha finalizado, sus padres deben responder: “¡No podemos controlar sus palabras, pero os demostraremos que lo que dice no significa nada para nosotros! ¡Cuando intente debilitarte y hacerte daño responderemos reforzándote!”

Cuando el abuso tiene lugar en público, hay que dirigirse también a los amigos del agresor. Abordar a los amigos del agresor o a los testigos de la humillación crea una presión de la opinión pública contra la violencia emocional. Si el hermano que comete el asalto logra involucrar a sus amigos para formar un coro de humilladores, hay que abordar también a sus padres. Tanto el agresor como la víctima deben ser notificados de estas medidas. Los padres a veces se preguntan: “¿De qué sirve eso?” La respuesta es clara: **la intimidación y la humillación se refuerzan cuando los demás guardan silencio y no reaccionan**. La determinación de emprender la lucha contra la violencia emocional la priva de la condición principal de su existencia: el consentimiento tácito. Voy a finalizar este capítulo con un caso práctico.

### **Una familia oprimida**

David, de 15 años, faltaba a menudo al instituto. Incluso cuando asistía a clase no funcionaba como un estudiante. Abandonaba el aula en medio de una clase y reaccionaba con un estallido de ira ante cualquier advertencia. Recientemente, trepó al tejado de un refugio y amenazó con suicidarse. Fue llevado a un psiquiatra en dos ocasiones, quien recomendó medicación, pero David interrumpió el tratamiento por su propia voluntad unos días más tarde. Asistió a sesiones de psicoterapia durante unos meses, pero sin resultado. Sus padres, John y Rachel, decían que David hacía todo lo que quería dentro y fuera de casa. Sus tres hermanas, Sara, Shira y Judith (17, 10 y 5), tenían que acceder a todos sus caprichos. Sufría continuos cambios de humor y sus explosiones eran impredecibles. En ocasiones, lanzaba objetos y pateaba las puertas sin ninguna razón evidente. Cuando no le gustaba la comida tiraba el plato al suelo o a su madre. A veces pasaba toda la noche fuera de casa. Llevaba una navaja que sacaba del

bolsillo y blandía delante de sus hermanas. Murmuraba amenazas en voz baja, pero se aseguraba de que los demás le oyeran. Los padres vivían con el terror de que pudiera herir a sus hermanas o quitarse la vida.

Rachel dijo que sus hijas eran completamente desdichadas y culpaban a su marido de no estar dispuesto a ayudar. John la criticaba por ser “demasiado blanda” y proclamaba que carecía de autoridad, no solo con David, sino también con las niñas. Rachel respondió que estaba agotada: “¡A veces querría abrir la ventana y gritar!” “¡Necesito todas mis fuerzas solo para permanecer cuerda!” El terapeuta creía que Rachel sufría una depresión. A pesar de las dificultades, Rachel y John también expresaban sentimientos positivos entre ellos. Durante esta sesión, la actitud de John hacia Rachel se suavizó y Rachel dijo que en ocasiones aún sentían una gran intimidad.

La terapia comenzó con una explicación de los principios y herramientas de la lucha pacífica contra la violencia. En la segunda reunión, se inició la creación de una red de apoyo. Afortunadamente, John y Rachel contaban con muchos amigos y familiares dispuestos a prestar su ayuda. A la reunión de mediadores acudieron trece personas. Un resumen escrito de la reunión fue enviado también al padre de John, que vivía fuera del país. David tenía una relación especialmente afectiva con su abuelo, así como con uno de sus tíos por parte de madre.

El terapeuta hizo una visita al domicilio para entrevistar a sus hermanas en su entorno natural. Sara y Shira confirmaron las descripciones de los padres y añadieron detalles sobre su situación. Sara estaba desesperada. Pensaba que David no podía controlarse y por tanto no merecía la pena tanto esfuerzo. Se sentía culpable por responder a las provocaciones de David y disparar así su ira. Temía que si echaban a David de casa se suicidaría. Shira asentía con la cabeza, pero no parecía tan desesperada como su hermana. La pequeña, Judith, se quedó fuera de la habitación durante toda la visita.

Poco a poco, en el transcurso de la reunión, Sara y Shira se animaron y mostraron interés en la idea de la resistencia pacífica. En primer lugar, señalaron que no podían pedir ayuda o escapar a un lugar seguro porque David se lo impediría o las castigaría severamente después. Pero la idea de que la hermana que no fuera atacada en ese momento fuera la que llamara a los mediadores, y de que uno de ellos permaneciera en casa hasta que la situación se hubiera calmado, iluminó el primer destello de esperanza en su mirada. El plan de construir un frente unido de pronto parecía posible. Al cabo de un rato empezaron a proponer soluciones sobre cómo contar con la ayuda de un vecino, cómo esconderse y cómo llamar. La idea de escribir un diario para guardar testimonio de los incidentes conflictivos les atrajo, y que un mediador lo leyera les ofrecía un rayo de esperanza en su mundo cerrado y oscuro. El terapeuta convocó a algunos colaboradores mientras estaba sentado con las chicas. Tres de ellos prometieron acudir esa misma noche para discutir con ellos los detalles del plan de defensa. Las chicas escondieron la lista con los nombres y números de teléfono de los mediadores en dos sitios diferentes. Los colaboradores aseguraron que el plan no solo servía para



protegerlas a ellas, sino también para prevenir que David fuera expulsado de la casa. De este modo, tras un corto periodo de tiempo, Sara y Shira dejaron de ser las víctimas pasivas de la violencia de su hermano y se convirtieron en participantes activas del plan de defensa que, por primera vez, les aportó una sensación de autoestima y de capacidad.

Los padres prepararon una declaración que expresaba su intención de resistir a la violencia de David y contar con la ayuda de amigos y familiares. Invitaron a dos mediadores a estar presentes mientras la leían, para ser respaldados ante un posible estallido por su parte. David se quedó estupefacto al escuchar la declaración y observó con temor a los mediadores. Les preguntó si habían venido a llevarle a la cárcel. Los padres le aseguraron que los colaboradores no se encontraban allí para llevarle a la cárcel, sino para ayudar a la familia a superar la violencia. Para su sorpresa, David no estalló. Al día siguiente, les sorprendió cuando llevó caramelos a sus hermanas. Los dos mediadores que estaban presentes durante la declaración y se enteraron por los padres de lo que había hecho, llamaron a David para felicitarle.

Después de unos días de tranquilidad inusual, David comenzó a gritar a sus hermanas y a su madre de nuevo. Rompió la caja de lápices de colores de Sara y le lanzó las piezas rotas. Rachel llevó a Sara a su cuarto, cerró la puerta con llave y llamó a John, a un vecino y a otro colaborador. El vecino tardó un minuto en llegar. David se encerró en su habitación y se negó a responder. El padre y el otro mediador llamaron para hablar con David, pero este se negó a ponerse al teléfono. Rachel escribió un mensaje en un papel y lo deslizó por debajo de la puerta. David tiró del papel hacia adentro, pero no hubo respuesta. Cuando David salió de la habitación, advirtió que no solo sus padres se encontraban en casa, sino dos mediadores también. Se dirigió a la cocina y comió con tranquilidad. Al marcharse de nuevo hacia su cuarto, sus padres le dijeron que querían hablar con él. David no intentó impedir que entraran. Se sentaron y le informaron de que se sentarían con él hasta que se les ocurriera una idea para que David detuviera la violencia y enmendara el daño que le había causado a su hermana. Cuando los padres le recordaron sus conductas, gritó: “¡No os servirá de nada! ¡No me venceréis!” John esperó a que se calmaran los gritos y dijo con tranquilidad: “Sabemos que no podemos vencerte. Pero debemos resistir a tu violencia y lo vamos a hacer, aunque no ganemos”. Media hora después de comenzar la sentada, David anunció, ante la sorpresa de sus padres, que estaba dispuesto a tomar la medicación. Los padres interrumpieron la sentada y comunicaron a David que aceptaban su oferta. Le dijeron que, esta vez, ellos compensarían a Sara por los lápices rotos por su muestra de buena voluntad. David acudió a su psiquiatra y empezó a tomar su medicación de forma regular.

Después de otras dos sentadas, la violencia se disipó casi por completo, pero David continuó desapareciendo por la noche y asistiendo de forma irregular al instituto. David se avino a dormir en casa de su tío tres noches a la semana para que su tío le pudiera

llevar al instituto por la mañana. El arreglo funcionó bien, pero resultaba difícil despertar a David los días que dormía en casa. El vecino acordó ir a su casa una vez a la semana para ayudar a David a levantarse por la mañana. Además, el terapeuta logró implicar al director del instituto, que logró que tres estudiantes de un curso superior se pasaran por la casa de David de camino al instituto. Uno de los profesores de David también se pasó una mañana. David estaba asombrado, pero respondió de manera positiva a las visitas y su presencia en el centro de enseñanza se estabilizó de forma paulatina. Sus padres empezaron a patrullar el barrio de noche para buscarle cuando desaparecía. La primera vez que David vio a su padre acercarse con un mediador, echó a correr y desapareció. Al día siguiente los padres hicieron una sentada, con el respaldo telefónico de un amigo íntimo que vivía fuera del país. John fue a buscar a su hijo una noche más. Esta vez David no echó a correr, sino que aceptó regresar a casa con él. Algunas semanas de esfuerzo intensivo más tarde, la asistencia de David en el instituto se estabilizó y sus desapariciones nocturnas finalizaron.

Rachel dejó de tener aspecto de deprimida. El terapeuta estaba impresionado por la mujer cariñosa y vigorosa que resultó ser. Una charla de seguimiento con las chicas indicó que se sentían más seguras que nunca. Shira dijo que lo que había ocurrido era un milagro porque había ganado a un hermano después de haber perdido toda esperanza. Se instruyó a la familia para continuar informando a los mediadores sobre la evolución del joven. El terapeuta programó dos reuniones de seguimiento de los acontecimientos para los siguientes meses. En estas reuniones, los padres informaron de su contacto continuado con los mediadores. La violencia física no volvió. A veces David aún rompía a gritar e insultar, pero la familia había dejado de sentirse oprimida.

<sup>1</sup> Las directrices para dicha entrevista fueron publicadas en mi libro *Resistencia Pacífica: nuevo método de intervención con hijos violentos y autodestructivos* (2017, Ediciones Morata).

## Recabar apoyo en el centro docente

Un centro escolar seguro presenta varias características: a) protege y apoya a los alumnos; b) combate la violencia y el acoso abierta y firmemente; c) el personal evita estrictamente cualquier conducta violenta o humillante; d) genera una sensación de orden y seguridad; e) transmite sentimientos de implicación y pertenencia y no de alienación ni hostilidad; f) consigue aunar el apoyo de las familias, de las autoridades locales y de la gran mayoría del alumnado. La primera de nuestras premisas es que para crear un centro escolar seguro, antes que nada, debemos reforzar la capacidad del profesorado para establecer las normas en las aulas, en los pasillos, en el patio y en los vestíbulos. Esa premisa se basa en un simple hecho: si el profesorado no puede establecer las normas de conducta, serán los acosadores quienes las decidan. Los acosadores decidirán a quién habrá que pegar, a quién habrá que marginar, a quién habrá que humillar y a quién habrá que explotar. Los acosadores impondrán en los vestíbulos y en el patio de recreo un ambiente de peleas, de guerras de bandas y de actividades tales como fumar, consumir drogas, consumir alcohol y acosar emocional y sexualmente a sus compañeros. Cuando el profesorado pierde la autoridad, muchos alumnos, incluso alumnos que no habrían hecho eso en otras circunstancias, se unen a los acosadores o deciden permanecer sumisos y guardar silencio. Por lo tanto, la debilidad de los profesores contribuye a la corrupción de un número adicional de alumnos, más allá del círculo inicial de alborotadores, e incrementa la vulnerabilidad de todo el alumnado. La cuestión que debemos plantearnos en los capítulos que siguen es la siguiente: ¿Cómo se construye la autoridad del profesorado de manera que se levante como una barrera eficaz contra estas perniciosas circunstancias, pero de un modo aceptable, ético y de compromiso? En otras palabras ¿cómo se crea una nueva autoridad cuyo poder radique, no en amenazas, severos castigos, obediencia incuestionable, miedo y distancia, sino en la presencia, el autocontrol y la asertividad?

Un centro docente seguro no es una fortaleza. Una tendencia conservadora en el sistema estadounidense propone crear seguridad construyendo verjas, instalando detectores de metales, instalando cámaras de vigilancia, colocando a policías armados en las entradas y aplicando una política de “tolerancia cero”. Ese sistema convierte al centro en una institución alienada, hostil, tiránica y dominada por la sospecha, donde la seguridad física se consigue a costa de anular en los alumnos la noción de que el centro educativo es un lugar libre de riesgos donde se está bien y al que es bueno pertenecer. Esas medidas transmiten la idea de que el centro escolar es, a todas luces, un lugar

peligroso, y en donde solo con una vigilancia estricta y generalizada se consigue evitar los peligros que acechan en cada esquina. La seguridad a la que nosotros aspiramos es completamente diferente: nosotros debemos transmitir la seguridad de que el personal del centro se preocupa por su alumnado, está pendiente de sus riesgos y sus temores, y llevan a cabo su protección por medio de su presencia y su atención personal. La protección no se consigue con acciones y medios anónimos, sino por medio de la implicación y el cuidado del personal docente y sus ayudantes. Nuestra labor en los centros aplica y amplía lo aprendido en nuestra labor con las familias. El profesorado es la base de nuestro empeño por hacer del centro escolar un lugar seguro, igual que los padres son la base de nuestra labor para hacer del hogar un lugar seguro. En el trabajo con las familias conseguimos un alto nivel de colaboración, en parte porque nos atrevemos a decir abiertamente a los padres que su sufrimiento no es menos importante que el de sus hijos. Les explicamos que el sufrimiento de sus hijos no se reducirá ni su situación mejorará, a menos que el sufrimiento de los padres se reduzca también y su situación mejore. En los centros conseguimos también un nivel destacadamente alto de colaboración<sup>1</sup>, en parte porque decimos abiertamente que el bienestar del profesorado y el del alumnado han de conseguirse al mismo tiempo o no se conseguirán. Los profesores solo pueden proporcionar protección a los alumnos si ellos mismos se sienten protegidos y apoyados.

Tratar con la violencia implica una lucha abierta contra todo lo que socava las estructuras fundamentales de la vida en comunidad. La lucha debe ser constructiva, no violenta y no escaladora. Pero es de todos modos una lucha. El deseo de evitar la lucha y tratar la violencia solo con el diálogo, la comunicación no violenta, la expresión de sentimientos, la empatía, las explicaciones y la creación de un ambiente positivo deja al centro escolar desarmado frente a los que se niegan a ser persuadidos.

El centro también debe ofrecer protección contra las actuaciones ofensivas y arbitrarias por parte del profesorado. Sucesivos sondeos sobre la violencia revelan que las actuaciones violentas por parte del profesorado no son hechos aislados ni excepcionales (BENVENISTI y ASTOR, 2005). En nuestro trabajo con las familias con hijos con graves problemas de conducta, hemos mostrado que al instruir a los padres en el espíritu de la lucha no violenta se reduce notablemente la violencia de los hijos, pero también los arrebatos de los padres (WEINBLATT y OMER, 2008). Un escenario similar surgió con nuestro trabajo en los centros escolares. La preparación del profesorado en los métodos de la nueva autoridad no solo redujo la violencia del alumnado, sino también la violencia y las conductas ofensivas del profesorado (OMER y col., 2006).

Un centro seguro no solo libra una batalla específica contra la violencia, sino que crea también unas estructuras que facilitan el aprendizaje y la vida normal. La sensación de protección no es posible cuando reina el caos. El profesorado no puede construir un frente eficaz contra la violencia si no pueden crear espacios adecuados para el estudio y el recreo. El desorden socava la autoridad del centro y en consecuencia también su

capacidad para hacer frente a la violencia. La tarea que se le presenta a una autoridad renovada en el centro docente es doble: crear un marco efectivo para estudiar y relacionarse y combatir la violencia sin concesiones. Entender esto así ayuda a resolver un dilema notorio: la necesidad de escoger entre centrar los esfuerzos en el clima escolar o centrar los esfuerzos en los objetivos académicos. Al restaurar la autoridad del profesorado en el espíritu de la nueva autoridad podemos dirigir nuestros esfuerzos hacia ambos fines simultáneamente.

Para que los profesores puedan mantener la presencia y la cercanía con sus alumnos, deben sentirse protegidos. El profesorado que se siente amenazado preferirá una autoridad basada en la distancia y el castigo. Cualquier violación del sentido de protección del profesorado es doble, porque amenaza no solo al profesorado sino también a su capacidad de garantizar la seguridad del alumnado. Solo un profesor que se siente apoyado y protegido puede estar vigilante y ser cercano, y por lo tanto transmitir la sensación de que los alumnos están apoyados y protegidos.

## **Recabar apoyos y construir alianzas**

Conseguir una amplia red de apoyos para el profesorado es necesario por varias razones:

- a) El apoyo es vital para dejar sentada su autoridad y garantizar su legitimidad.
- b) El apoyo permite a los profesores actuar sin escalada de violencia y sin agresión.
- c) El apoyo amplía su capacidad para llevar a cabo una atención vigilante.
- d) El apoyo mejora su compromiso de autocontrol.

El aislamiento es probablemente la causa principal de la debilidad de padres y profesores. Muchos son los factores que incrementan el aislamiento de los padres en el mundo moderno: un alto índice de divorcios, la disgregación de la comunidad, el anonimato de la gran ciudad, las exigencias laborales, la sensación que tienen los padres de estar sometidos al juicio de los demás y un sistema de valores que propicia la privacidad individual. Esos factores y otros actúan también para aislar a los profesores. A diferencia de otras profesiones que se caracterizan por el trabajo en equipo, el profesor se ve solo ante la clase. El hecho de que los profesores trabajen uno cerca del otro, pero no juntos, alienta la competición más que la solidaridad. En ese sentido la profesión docente sufre de un “aislamiento estructural”. Ese aislamiento se ve maximizado por el ambiente de crítica rampante contra los docentes en la retórica popular. Mancillar a los profesores se ha convertido en una costumbre solo en la totalidad del mundo occidental. En Alemania, por ejemplo, un *bestseller* reciente llevaba el título *The Teacher Hater's Book* (KUHN, 2005), dando vía libre a las opiniones y los estereotipos negativos extremos sobre los profesores. Este ambiente anti-docente es el caldo de cultivo que alimenta los conflictos entre padres y profesores y convierte a la condición docente en una profesión

asediada.

En nuestro proyecto para los centros docentes nos esforzamos en construir círculos expansivos de apoyo al tiempo que creamos reacciones en cadena entre los distintos círculos:

En el primer círculo, el profesorado recibe apoyo del equipo directivo. Sin este apoyo las posibilidades de éxito del proyecto son considerablemente menores. Por lo tanto, implicar al equipo directivo es un objetivo fundamental del proyecto. El equipo directivo hace efectivo su compromiso en una comisión de control que da al proyecto una prioridad absoluta en el centro.

En el segundo círculo los profesores se apoyan entre sí. Hacer frente a la violencia y a los problemas graves de disciplina no es responsabilidad del profesor individual sino de todo el personal docente. Es especialmente importante trabajar en pequeños equipos en donde el profesor que se encuentra con conductas negativas se ve apoyado al menos por otro profesor. Esto crea “semillas” de nueva autoridad. En los casos particularmente difíciles se implica a un grupo más amplio con autoridad para intervenir en nombre todo el claustro.

El tercer círculo se refiere a las relaciones entre el profesorado y las familias. Intentamos asegurarnos el apoyo de las familias de varias maneras: reuniones informativas con las familias sobre los daños que causan los conflictos entre profesores y familias, organizando equipos específicos de padres y profesores para ocuparse de los problemas de los chicos conflictivos, para resolver los conflictos entre padres y profesores y ofrecer mediación, y para crear transparencia en temas de violencia y disciplina, de manera que se impulse la confianza de los padres en el centro escolar.

El cuarto círculo aparece cuando los alumnos deciden apoyar el programa. Ese apoyo se produce cuando los alumnos se percatan de que el personal del centro está decidido en serio a combatir la violencia. Entonces es cuando la mayoría del alumnado abandona su actitud de sumisión y apoyo tácito a la tiranía de los acosadores.

El quinto círculo comprende la cooperación entre el centro y los miembros de la comunidad local, como trabajadores sociales, organizaciones de voluntariado, centros culturales, policía municipal y otros. Un centro que aplica el espíritu de la nueva autoridad no solo adopta una postura a la defensiva, sino que se abre a la vecindad e incorpora en su proyecto a los miembros destacados de la misma.

### **Apagón**

Debido a unas obras de mantenimiento de la compañía eléctrica, se produjo un corte de suministro en la segunda hora de clase. Unos cuantos alumnos mayores, para divertirse, cerraron la puerta y las contraventanas de la clase. Cuando llegó la profesora de Historia, se encontró con el aula a oscuras y todos los alumnos sentados en completo silencio. La profesora dijo a los alumnos que abrieran las ventanas, pero ninguno se levantó y empezaron a oírse risitas. La profesora pensó en abrir ella misma las ventanas y comenzar a dar la clase. Nos dijo que casi con toda probabilidad es lo que habría

hecho ella anteriormente. Pero después de su experiencia positiva con su trabajo en equipos de profesores pensó que el problema no le concernía a ella sola. Advirtió a los alumnos de que esa clase de conductas no tenían cabida en el centro y que iba a plantearse las opciones de actuación. Después de este aviso se marchó.

La profesora de Historia lo consultó con el tutor de la clase y ambos decidieron planteárselo al director. Mientras los profesores le estaban informando, él veía a los alumnos sentados al sol comiendo tan tranquilos. Consultó su horario y comprobó que en la hora siguiente tenían la preparación para un examen final de Física, una clase que la mayoría de los alumnos necesitaba y no se quería perder. Además, al día siguiente la clase tenía programada una excursión escolar de dos días.

El director aprovechó el recreo para convocar al profesorado e informarles del incidente. Les propuso que aquel día no dieran ninguna clase más a aquellos alumnos. Después del recreo un grupo de alumnos se presentó en el despacho para protestar porque no les permitían entrar en el aula de Física. El director les dijo: “Claro que no os dejan entrar. Vosotros decidisteis en clase de Historia que hoy no queríais estudiar y por lo tanto no vais a pasar a las aulas”. Uno de los alumnos respondió: “¡Yo no he hecho nada!” El director respondió: “¿Cómo que tú no has hecho nada? La profesora dijo que abrierais las ventanas y nadie se levantó. ¿Es que te habían atado a la silla? ¿Alguien te amenazó para que no abrieras la ventana? La clase entera es cómplice”. “Entonces ¿qué hacemos?”, preguntaron los alumnos. El director respondió: “Yo no lo sé. Tendréis que buscar una solución vosotros. Informaremos a vuestras familias y a los delegados del consejo de alumnos. A lo mejor a ellos se les ocurre algo”.

El consejo de alumnos se reunió aquella tarde. El profesor coordinador de nivel informó del asunto al presidente del consejo de alumnos para que lo planteara en la reunión y propusieran una respuesta. Una de las propuestas fue que toda la clase firmara un escrito pidiendo disculpas a la profesora. Entretanto el director y el psicólogo del centro se pusieron en contacto con la comisión de padres. Les informaron del incidente para que explicaran a las familias de los alumnos que aquella clase no participaría en la excursión escolar con las demás clases, a menos que pidieran disculpas de manera firme y convincente y la clase entera se reuniera para hablar en serio del asunto. Al día siguiente, el resto de alumnos del mismo nivel montaron en los autocares y salieron de excursión, mientras los alumnos de aquella clase se reunían para hablar del incidente. No había ningún otro autocar esperándoles en el aparcamiento. Hasta que no presentaron una disculpa colectiva y concluyeron una reunión de hora y media en la que analizaron la responsabilidad de todos los alumnos en profundidad, incluyendo la de los cómplices por omisión, no se encargó otro autocar para aquella clase.

El éxito del método aplicado a este incidente vino de la cooperación entre la dirección, los profesores, la comisión de padres, el consejo de alumnos e incluso la empresa de autocares. La cooperación fue resultado de la implicación previa. Todas las intervenciones no requieren una coordinación tan compleja, en la mayoría de los casos es

suficiente con colaboraciones más sencillas. Pero incluso para que las colaboraciones más sencillas resulten eficaces es necesario el apoyo sistemático del equipo directivo. Con ese fin el centro debe crear una comisión de control encargada de presentar el proyecto y ponerlo en práctica. A continuación se describe la estructura y las funciones de la comisión de control.

## LA COMISIÓN DE CONTROL

La comisión de control debe estar constituida por cuatro o cinco representantes. Los candidatos naturales serán: el director, el jefe de estudios, el tutor de presencia<sup>2</sup> o supervisor de la disciplina, los coordinadores de nivel, un delegado destacado del profesorado y un consejero o psicólogo. La comisión de control debe estar presidida por un miembro del claustro con experiencia convencido de que la puesta en marcha del proyecto ha de ser absolutamente prioritaria. Es aconsejable que la comisión de control complete un cursillo preparatorio sobre los principios del método.

Las funciones de la comisión de control son las siguientes:

1. Programar y dirigir el proceso de cambio.
2. Trazar los niveles de alerta sobre los que el centro decidirá fijar su atención.
3. Implantar un sistema bien definido de control y prevención de conductas disruptivas y violentas.
4. Crear equipos específicos de profesores y apoyar su labor.
5. Propiciar colaboraciones entre profesores, padres, comisión de padres y miembros de la comunidad vecinal.

A continuación ofrecemos unos ejemplos de decisiones e intervenciones de la comisión de control:

1. En un centro, la comisión de control decidió que el grupo de apoyo de los profesores<sup>3</sup> necesitaba respaldo para intervenir con un grupo de alumnos conflictivos o con el problema de conducta de toda una clase. La comisión de control decidió crear una lista de teléfonos de miembros de la comunidad escolar que podrían apoyar inmediata los grupos de apoyo en tales casos.
2. Tras un caso en que un alumno amenazó a un profesor con una navaja, la comisión de control elaboró un protocolo detallado de intervención en los casos en que un alumno supone un peligro para sí mismo o para otros. El protocolo definía en detalle los pasos inmediatos a tomar por el profesor y el proceso para poner en alerta a los apoyos correspondientes.
3. En un centro, la comisión de control convocó a los delegados de la comisión regional de educación con el fin de difundir la nueva autoridad en los centros docentes en otros barrios de la zona. Aquella iniciativa originó la creación de grupos



de formación de padres, una patrulla de padres y un programa comunal para prevenir los “botellones”.

4. A raíz de una serie de incidentes violentos, la comisión de control convocó una reunión extraordinaria de familias. En la reunión se decidió establecer turnos de guardia de padres y profesores en la entrada y en el patio del centro, celebrar reuniones mensuales de familias y planificar e imponer medidas de reparación a los alumnos que causaran violencia.

## **Una alianza entre el profesorado y ???**

El aislamiento del profesor no es solo un hecho, es un estado mental. Como consecuencia del persistente aislamiento, los profesores se ven inmersos en una cultura profesional de comparación constante y de ocultamiento de las dificultades. Encerrarse en uno mismo se convierte en una táctica de supervivencia: “Yo doy mi clase y nada más, mientras nadie se meta en mis asuntos ni me moleste a la hora del recreo...”. Esa actitud es comprensible, teniendo en cuenta la larga experiencia de críticas y exigencias sin ningún apoyo a los profesores. Por eso muchos docentes reaccionan con sospecha ante cualquier intento de interferencia en su trabajo, o de redefinir su tarea o de robarles los pocos momentos de tranquilidad que tienen en la sala de profesores. Pero la cultura del aislamiento es extremadamente peligrosa para el profesorado, porque impide cualquier posibilidad de mejorar su condición y su labor. En este contexto, nos alegra comprobar que la mayoría de los profesores aceptan de buen grado las intervenciones claramente encaminadas a aliviar su aislamiento y restaurar su autoridad.

Implicar al profesorado es esencial para el éxito de este método. Si el programa se presenta con sensatez, apelando honestamente a los intereses personales y profesionales del profesorado, la mayoría responderá positivamente y se podrá crear un grupo militante como núcleo inicial para difundir la nueva autoridad progresivamente a círculos más amplios.

El supuesto principal es que respaldar y apoyar al profesorado es la premisa para la seguridad del alumnado. Ese supuesto es una poderosa palanca para la implicación de los docentes. A diferencia de otros métodos, que cargan la responsabilidad sobre el profesorado sin atender a sus necesidades, para nosotros, los profesores son nuestros principales aliados. Nosotros creemos que el profesorado merece una respuesta efectiva a sus dificultades si esperamos que se impliquen en el proyecto. Les presentamos las estadísticas sobre la elevada correlación que existe entre los altos índices de profesores quemados y el aislamiento, la crítica, la falta de apoyo y la degradada autoridad que sufren. Al reconocer sus dificultades y demostrar nuestra voluntad de resolverlas, les demostramos que estamos de su parte. Y volvemos a confirmar esta postura delante de los profesores que asisten a la presentación del proyecto a las familias. La presentación

se centra en la necesidad de restablecer la alianza padres-profesores y prevenir el conflicto o la ruptura de la comunicación entre ambos. Este discurso frente a las familias da al profesorado una red de protección.

Uno de los fundamentos para restablecer la autoridad del profesor en el espíritu de la nueva autoridad es la escala de apoyos. Cuando un profesor se encuentra con un problema que no puede resolver en el aula ni en una entrevista con el alumno, se pone en marcha un círculo de crecimiento exponencial de apoyos según una escala predeterminada. En el primer nivel, el profesor recibe el apoyo de una persona (otro profesor o un padre o madre). En el siguiente nivel interviene un equipo de tres (dos miembros del claustro y un padre o madre). En el siguiente, se incorporarán el coordinador de nivel, el orientador del centro o el tutor de presencia, y en el último nivel, el director o, si es necesario, un representante de la comunidad educativa externo al centro. La escala de apoyo cambia la visión de ambos, profesorado y alumnado: el profesor se da cuenta de que sus dificultades no son solo un problema individual suyo y el alumno comprende que el profesor no se enfrenta a él en un duelo de dos, sino como representante de un equipo en acción que le apoya y le respalda. Hasta el alumno más reticente poco a poco se da cuenta de que la red de apoyo al profesor no se va a desintegrar por su obstinación o sus pataletas, sino que permanecerá estrechamente unida frente a su actitud, con flexibilidad pero con persistencia.

Un medio eficaz de crear la conciencia de respaldo en el profesorado e introducir la escala de apoyos en el centro es la constitución de equipos docentes de intervención inmediata. El equipo de intervención inmediata tiene autoridad para actuar en nombre del claustro ante conflictos como agresiones a un alumno o a un profesor, o a un motín de un grupo o una clase, o un conflicto entre profesores. Puede organizarse un equipo para cada día de la semana con tres profesores de los que estén libres en una hora determinada. Otra opción podría ser formar los equipos con profesores de un mismo departamento, en cuyo caso el jefe del equipo sería el jefe del departamento. El profesorado habrá de remitir cualquier conflicto grave o recurrente al equipo de intervención inmediata de guardia. Los miembros del equipo deben abstenerse de criticar al que presenta la queja con frases del estilo “¡A mí nunca me pasa eso!” A continuación se exponen ejemplos de la actividad de los equipos de intervención inmediata:

1. Cada vez que la tutora entraba en el aula se encontraba con que unos cuantos alumnos habían garabateado en las mesas en la hora anterior. Sabía que la hora anterior era de la profesora de Historia, pero no quería censurarla. La tutora prefirió ponerlo en conocimiento del equipo de intervención inmediata. Después de hablarlo el equipo propuso que la tutora convocara una reunión extraordinaria de todo el equipo docente de aquella clase. La convocatoria la firmaron la tutora y el equipo de intervención inmediata. De esta forma la tutora tenía la seguridad de que la convocatoria que ella dirigía a los profesores de materia contaba con el respaldo de un equipo que representaba a todo el claustro. En aquella reunión el equipo docente en conjunto

aprobó una línea de actuación contra los alumnos que garabatearan en las mesas o causaran cualquier otro daño en la propiedad escolar. De este modo, la tutora se vio respaldada por el equipo, pero también la profesora de Historia, aunque no había pedido ayuda. La solución al problema tuvo tanto éxito que los profesores decidieron celebrar una de esas reuniones una vez al mes para tratar otros problemas. Y así, el incidente se convirtió en el instrumento para ampliar el apoyo mutuo entre el profesorado.

2. Durante una clase en el último nivel, una alumna entró en un aula, ignorando abiertamente a la profesora, cogió su mochila e hizo ademán de salir de nuevo. La profesora la llamó, pero la alumna le hizo un gesto de desprecio y se marchó. La profesora informó al grupo de apoyo del profesorado. Este propuso que uno de sus miembros acompañara a la profesora a llamar a los padres y buscar una solución de mutuo acuerdo. Convocaron a los padres a una reunión en la que, con su ayuda, se ideó un acto de reparación. Los padres pensaban que su hija rechazaría la propuesta. El representante del equipo del grupo de apoyo dijo a los padres que en ese caso ellos debían decir a su hija que no tendrían más remedio que acudir al centro al día siguiente y sentarse con ella durante las clases. De otro modo no le permitirían entrar en las aulas. La reunión de los padres con su hija terminó con el rechazo, por parte de ella, de realizar el acto de reparación propuesto. La sorpresa para ella fue que su padre pidió el día libre en su trabajo y estuvo sentado con ella en todas las clases aquella mañana.

3. Ron es un alumno que habitualmente interrumpe y molesta a sus compañeros durante las clases de Literatura. La profesora de Literatura ya había dejado dos cartas en la bandeja de la tutora diciéndole que hablara con la familia del alumno. La tutora informó al equipo de y este propuso que dijera a la profesora de Literatura: “Convoquemos juntas a la familia. Tú hablas y yo te apoyo”. El equipo añadió que en el caso de que la profesora de Literatura no quisiera cooperar, hablarían con ella y le explicarían la necesidad de encontrar una solución en equipo.

Tratar los conflictos de disciplina y violencia como problemas de todo un equipo cambia la tradicional división entre tutores y profesores de materia. Ahora los profesores de materia y el tutor son un equipo trabajando unido para resolver un problema. Cuando los problemas surgen en la cooperación entre ambos o entre dos profesores de materia, el problema debe remitirse al equipo de intervención inmediata. Este actuará como mediador entre los dos profesores y, si es necesario, recurrirá a otro profesor para tratar el problema como equipo. No debe levantarse ningún dedo acusador, ni siquiera si a algún profesor le resulta difícil cooperar. La cuestión importante no es “¿De quién es la culpa?”, sino “¿Qué ayuda es la que necesita el profesor para abordar el problema?”. Poniéndolo en estos términos mejora la voluntad del profesorado de exponer sus dificultades y cooperar en las soluciones.

La escala de apoyos y los grupos de apoyo no producen automáticamente una mejor implicación del personal. El profesorado debe experimentar personalmente con soluciones de equipo para aceptar el nuevo método. Una forma de facilitárselo es por

medio de los talleres de formación en los que los profesores experimentan el encuentro de soluciones sobre la base del trabajo de equipo. Profesores que han participado en una red de apoyo comparten sus vivencias con el grupo y reciben sus comentarios. Esto amplía la influencia del método entre el profesorado. Los talleres de profesores cambian de un año para otro y, tras el primer año, los profesores no solo están dispuestos a implicar a otros profesores, sino también a las familias y a utilizar los recursos de la comunidad educativa. Hoy, muchos profesores entienden la nueva autoridad, no ya como una forma de abordar los problemas escolares de disciplina, sino como un método integral del papel de los adultos en las vidas de los niños en el hogar, en el centro docente y en la comunidad educativa.

## **La alianza entre el profesorado y las familias**

La cultura del aislamiento del profesorado se refleja en su actitud hacia las familias. Los profesores no suelen ver a las familias como compañeros al abordar los problemas de disciplina y de violencia, principalmente por dos razones: en primer lugar, no confían en la capacidad de los padres para controlar al hijo conflictivo con eficacia (“¿Qué esperas? ¡El chico es agresivo porque así es como son sus padres!”), y en segundo lugar, porque temen que si desvelan los problemas que tienen en el centro escolar, les censurarán más. Esas convicciones hacen a los profesores más aislados y suspicaces. Irónicamente, su actitud refuerza la reacción negativa que intentan evitar. Las familias reaccionan con redoblada sospecha (“¡Seguro que tienen algo que ocultar!”), con desdén (“¿Qué se puede esperar de ellos?”) o interfiriendo con más hostilidad (“¡Si nos unimos, conseguiremos que echen al director!”). Y así, la sospecha aumenta la hostilidad y a la inversa. ¿Cómo se puede romper ese círculo vicioso?

Las situaciones de sospecha mutua se atenúan cuando una de las partes (idealmente ambas) comprende que el problema es común. Al percatarse de que son los mismos factores los que debilitan a padres y a profesores, de que se encuentran ante las mismas situaciones frente al chico replicón o agresivo, y de que se necesitan mutuamente para enfrentarse a él, se disipa la hostilidad. El trío padre-profesor-hijo es comparable a tres hombres en una barca: los dos que reman tienen los mismos instrumentos y la misma tarea, para avanzar tienen que unir sus esfuerzos, y si pelean entre ellos pueden hacer que la barca se vuelque.

Pero una comprensión abstracta, general, no es suficiente y la cooperación entre padres y profesores no puede depender de la suerte. Hay que tomar medidas para incentivar la alianza entre padres y profesores, hay que crear estructuras de trabajo conjunto y tomar iniciativas para resolver las crisis. La presentación de las bases del proyecto a padres y profesores puede propiciar estos objetivos. La presentación tiene varios puntos fundamentales: la similitud de las dificultades, la necesidad de la

cooperación para construir la nueva autoridad y las graves consecuencias que traería una confrontación o desconexión entre profesorado y familias. La descripción de las dificultades comunes permite a los padres simpatizar con la posición de los profesores y viceversa. Ambos consiguen entender cómo el aislamiento y el criticismo anulan su autoridad. La idea de la “nueva autoridad” concede a padres y profesores un lenguaje común que explica de qué manera pueden reforzarse mutuamente para transmitir a los chicos la sensación de seguridad y pertenencia. Lo que causa más impresión, durante las presentaciones de nuestro proyecto a profesores y familias, es la descripción de las cuatro consecuencias negativas que trae el enfrentamiento entre ellos: a) debilitamiento de la autoridad del profesor, b) debilitamiento de la autoridad de los padres, c) refuerzo de las inclinaciones negativas del alumno y d) perjuicio a toda la clase. Esas consecuencias negativas vienen como resultado de varios procesos. El alumno tiene conocimiento de la confrontación, sea porque la presencié, sea porque los padres se lo contaron, o sea porque lo dedujo de la falta de comunicación y tensión que observó entre el profesor y sus padres. Cuando los profesores y las familias no se comunican porque han tenido un enfrentamiento, el alumno sabe que sus padres no serán informados de su conducta conflictiva en el centro. O bien, si los padres reciben la información, justificarán al alumno y culparán al profesor. Esto refuerza las conductas negativas del alumno y debilita la autoridad del profesor. Pero al mismo tiempo debilita la autoridad de los padres, porque la capacidad de entender lo que le está ocurriendo a su hijo se debilita. La falta de contacto con el profesor significa que el flujo de información se detiene. A veces el profesor informa a sus colegas de que la familia en cuestión es hostil con el personal docente y deben poner distancia con ella. En tales situaciones no es raro que la familia se encuentre completamente encajonada con respecto a todo lo que atañe a su hijo en el centro escolar. Esta falta de información socava gravemente la autoridad de los padres. Y estas no son las únicas consecuencias negativas del enfrentamiento. Frente a unos padres hostiles, un profesor se siente amenazado y puede optar por ocultar incidentes violentos en su aula, porque su divulgación traería más acusaciones que añadir a las que ya existen contra él. Ese profesor preferirá ocultar los problemas a los observadores externos. El resultado es la violación de la seguridad de todo el alumnado. Una desavenencia entre un progenitor y un profesor puede dar paso así a una cadena de desastrosas situaciones para el profesor, para los padres, para el alumno en cuestión y para toda la clase. Los padres y los profesores que entiendan esto así, pondrán especial cuidado en relacionarse con civilidad.

Un importante instrumento para reforzar la alianza es mantener la comunicación existente entre padres y profesores. El contacto proporciona al alumno control y atención vigilante. Cuanto más se articule la relación entre padres y profesores en torno a los incidentes, tanto negativos como positivos, mayores serán las posibilidades de éxito. Los alumnos reaccionan con sorpresa positiva ante la aparición de un lenguaje común entre padres y profesores. Hasta en el nivel de educación infantil son capaces de percibir la

cooperación y comentar con sorpresa: “¿Qué? ¿Te dijo eso la maestra?” O bien: “¿Hablaste de eso con mi madre?”.

La alianza puede mejorarse desde el principio del curso con una llamada de teléfono a la familia. En la primera llamada es preferible que el profesor exprese un interés positivo en el alumno y evite hablar de conductas conflictivas. Para preparar la conversación con la familia, el profesor puede comenzar por establecer un contacto amistoso con el alumno. El profesor puede informar a los padres sobre la entrevista y preguntarles sobre el alumno y la ayuda que necesita en concreto. Los estudios han demostrado que cuando el profesor se asegura de iniciar un contacto positivo al teléfono con los padres al comienzo del curso, obtendrá mejor colaboración para abordar las situaciones difíciles más adelante (JONES, 2000). Esta iniciativa la pueden tomar tanto los tutores como los profesores de materia. En este caso, no es necesario que el profesor telefonee a todas las familias (los profesores de materia tienen un gran número de alumnos), sino prioritariamente a las de los alumnos especialmente difíciles. Con este fin, el profesor debe elaborar una lista de tales alumnos, a partir del conocimiento que ya tiene de los mismos o de la información recibida de otros profesores. Con la introducción de una norma general de contacto temprano con las familias, se consigue mitigar la sensación de alienación en ambas partes.

La continuidad de la comunicación entre padres y profesores trae ventajas, incluso aunque no se tome ninguna otra medida. Las ventajas se producen con la propia existencia del contacto y con el hecho de que el alumno sabe que existe. Cuando un progenitor le dice a su hijo: “He hablado con tu profesor y sé que...” el final de la oración puede ser positivo, negativo o neutro. La propia afirmación “sé que...” es la prueba de que se preocupa. El reconocido terapeuta Heinz Kohut solía decir que cuando un terapeuta se dirige al paciente con las palabras: “Como decía usted en la sesión anterior...” se produce una influencia terapéutica positiva, antes incluso de terminar la frase, porque el terapeuta ha demostrado al paciente que se acuerda de él y relaciona lo que ocurrió en la última sesión con lo que está ocurriendo en la presente. Para el paciente, por lo tanto, es una vivencia de control, en la que distintos contenidos, asociaciones y momentos de su vida se ven relacionados en la alusión del terapeuta. Los alumnos tienen una vivencia similar cuando perciben que su familia y sus profesores están en contacto y se toman la molestia de ponerse al día sobre lo que le atañe a él. Al mostrar que se preocupan e intercambian información, el progenitor y el profesor relacionan las distintas partes de la vida del alumno dentro de una continua e inclusiva estructura humana. Esto convierte a unos supuestos métodos formales, como la agenda del alumno o la información al teléfono, en herramientas para incrementar su sensación de protección. Al crear métodos de comunicación se hace posible una reacción positiva a problemas que previamente parecían del todo irresolubles. Uno de los ejemplos lo tenemos en la violencia de los alumnos en los autocares de ruta escolar, problema que resulta particularmente difícil porque la vigilancia de los autocares no es responsabilidad

directa del centro escolar. En uno de los centros en los que introdujimos nuestro proyecto, dimos a los conductores un cursillo sobre cómo abordar las conductas disruptivas en los autocares. Los conductores se mostraron agradecidos por la ayuda que recibieron. Se les dijo que detuvieran el autocar, que se dirigieran a los alumnos conflictivos, que les pidieran sus nombres y que informaran inmediatamente a una persona que estaría de guardia al teléfono en el centro. La persona de guardia llamaría al instante a las familias de los alumnos conflictivos. Y a las familias se les explicaría que debían decir a sus hijos, en un tono de voz pausado y no acusatorio, lo siguiente: “Sé que ha habido un incidente en el autocar de ruta. La jefatura de estudios va a analizar la situación y va a decidir las medidas a tomar”. Al alumnado se le explicó que negarse a dar sus nombres al conductor supondría perder el derecho a montar en el autocar si no iban acompañados de un progenitor.

La alianza entre profesorado y familias puede ponerse de manifiesto también con mayor presencia de las familias en el centro escolar. Cuando se logra la confianza mutua, a los padres se les puede invitar a sentarse fuera o dentro del aula durante las clases. Esta táctica resulta extraña para padres y profesores, pero resulta muy útil y sirve incluso en los casos de alumnos con graves problemas de conducta, con los que no funciona ningún otro recurso<sup>4</sup>. La presencia de las familias en el centro es un ejemplo concreto de que padres y profesores están en el mismo bando. Habrá profesores que alegarán que al invitar a los padres, darán imagen tanto de “débiles” como de incapaces de resolver los problemas por sí mismos. Ese argumento pertenece a la antigua percepción de la autoridad, no a la nueva. En nuestro método, la autoridad del profesor es una consecuencia de la estructura de apoyo, no de su poder personal. La presencia de los padres refuerza la autoridad del profesor, incluso después de que se marchen, porque el docente ha demostrado que tiene el respaldo de los padres. Es importante que, durante la visita de los padres, los profesores les muestren respeto y agradecimiento. Todos los profesores del alumno concreto deben estar avisados de antemano de la llegada programada de los padres y estos deben dirigirse al profesor o profesora, animarle y ofrecerle su ayuda. Esos pasos preliminares causan impacto en la relación general entre padres y docentes en el centro escolar. Una madre decía:

“Jamás pensamos en revelarle a nadie la conducta de nuestro hijo en casa y menos a sus profesores. Pero el hecho de que su tutora se pusiera en contacto con nosotros y nos invitara a estar presentes en su aula lo cambió todo. Dado que ella insistió en mantenernos informados, en consultarnos y en buscar juntos la forma de actuar, nos sentimos a salvo al compartir la información. De repente nos dimos cuenta de que no estábamos solos”.

Una aportación más que puede hacer el centro docente a la alianza familia-profesor es proporcionar a todos los miembros del claustro una lista de teléfonos de todas las familias. Los profesores deberán llevar la lista siempre consigo, y alumnos y familias

deben estar informados de esta medida, cuyo propósito es dejar claro que el docente tiene acceso directo a las familias en cada momento. En ocasiones, el profesor podrá imprimir la información de contacto con la familia de un alumno disruptivo y pegarla sobre su escritorio durante la clase. Con ello el profesor demuestra que ha dado un paso más para convocar a los padres y está dispuesto a hacerlo si el problema persiste. La prueba de que el docente tiene línea directa con las familias refuerza también la autoridad del profesor para el resto de la clase. Con estas medidas el profesor o profesora demuestra su liberación del aislamiento que le debilitaba: ahora tiene a las familias de su lado y por teléfono puede convocar su presencia al instante.

Una de las principales formas de poner de manifiesto la voluntad del centro de implicarse en la relación entre familias y profesorado es haciendo uso del “equipo de contacto padre-docente”, cuya tarea consiste en intervenir para resolver los conflictos que surgen entre familias y profesores. A continuación presentamos las funciones que atribuimos al equipo de contacto:

## LAS FUNCIONES DEL EQUIPO DE CONTACTO

El equipo de contacto es responsable de atender las llamadas y las reclamaciones mutuas de padres y profesores.

El equipo de contacto intervendrá para mediar y facilitar encuentros entre las partes que les permitan reanudar su colaboración.

El equipo de contacto hará constar que no tiene intención de buscar culpables, sino de alcanzar soluciones y compromisos.

## CREACIÓN DEL EQUIPO DE CONTACTO

La comisión de control será la responsable de crear el equipo de contacto tras consultar a los delegados de la comisión de familias. El equipo estará constituido por un grupo de profesores u otros miembros del personal del centro que acepten ambos, familias y profesorado. Cuando el equipo esté constituido se informará a las familias y al profesorado y se les pasarán los datos de contacto de los miembros del equipo, incluyendo nombres, teléfonos y direcciones de correo electrónico. Se invitará a ambos, padres y profesores, a ponerse en contacto con un miembro del equipo si surge algún conflicto entre un padre y un docente.

Los miembros del equipo reunirán un historial de conflictos precedentes entre padres y profesores que les servirán de ejercicios y preparación. Si hay conflictos aún pendientes, el equipo puede intentar mediar en ellos como primera práctica.



## INSTRUCCIONES PARA LOS MIEMBROS DEL EQUIPO DE CONTACTO

El equipo debe comunicarse con los padres y los profesores implicados en un conflicto y ofrecer su ayuda para aclarar la situación y resolver la crisis. Debe subrayarse que cada vez que hay un enfrentamiento entre padres y profesores, el alumno sale perjudicado. El equipo de contacto no es ni árbitro ni juez. Su tarea consiste en restaurar la relación y la alianza dañadas. La mejor forma de hacerlo es implicar al progenitor y al profesor en relación al problema del alumno. El mensaje a transmitir es el siguiente: “Vamos a comprobar juntos cuál es la dificultad del alumno y cómo podemos acabar con el conflicto y encontrar una solución que le beneficie”.

Hay que evitar cualquier intento de convertir la mediación en una lucha de poder. Si los padres siguen repitiendo sus quejas sin fin, hay que decirles: “Vamos a estudiar y atender sus reclamaciones, pero antes tenemos que abrir un diálogo. Por favor ayúdenos a salvar la fisura que se ha abierto. Esta ruptura en la comunicación es extremadamente peligrosa para el alumno”.

Si los padres rechazan los intentos de mediación, hay que solicitar la intervención de la comisión de padres.

## EJEMPLO

Los padres de Maureen, de once años, llevaban mucho tiempo quejándose de que a su hija la acosaban los compañeros de clase. La situación provocó un conflicto cuando, tras un incidente en clase, Maureen telefoneó a sus padres durante la jornada escolar y les dijo que dos compañeros la habían insultado y quería que la recogieran y se la llevaran a casa. Tras una consulta con el profesor que estaba dando clase en aquel momento, la tutora averiguó que “las quejas eran infundadas”. Los padres rechazaron la conclusión y argumentaron que esa era una segunda humillación para su hija. El padre se presentó enfurecido en el colegio, echó una bronca a la tutora y amenazó con llevar el caso a la prensa local. La tutora informó del caso al director y este lo puso en manos del equipo de contacto.

Una integrante del equipo, que tenía buena relación con el padre, llamó a los padres y les propuso que permitieran la intervención del equipo de contacto para poner fin al conflicto. Les explicó que se hacía cargo de su enfado, pero temía que si no llegaban a un compromiso, las cosas se le pondrían aún más difíciles a Maureen. Les dijo que, para los miembros del equipo de contacto, su reclamación tenía importancia y les propuso que se la presentaran. Y añadió que el propósito de la reunión no sería juzgar a la profesora, sino intentar resolver el conflicto de la manera más beneficiosa para su hija. Después, algunos miembros del equipo se entrevistaron con la profesora, quien se

avino a tomar medidas preliminares para mejorar la situación: pidió al equipo que transmitieran a la familia sus disculpas por afirmar injustificadamente que “las quejas eran infundadas”. La profesora admitió que lo único que podía decir es que la queja no se podía confirmar, pero no debería haber afirmado que Maureen se la inventó. Los miembros del equipo se comprometieron a apoyar a la profesora en la reunión. En coordinación con la profesora, se propuso una serie de medidas que el equipo plantearía a la familia para mejorar la imagen social de Maureen.

La reunión con la familia se inició con dos representantes del equipo de contacto. Estos presentaron a los padres las disculpas de la profesora y les propusieron que ella entrara en la reunión para estudiar juntos medidas para mejorar la imagen social de Maureen. Estas comprendían actividades en parejas y en grupos con el fin de mejorar no solo la situación de Maureen, sino también la de otros alumnos con dificultades de relación. La profesora se comprometió a mantener a los padres informados sobre el incidente y sobre la situación de Maureen en la clase. Las medidas llevaron a una mejora progresiva de la situación de Maureen en la clase y ella, poco a poco, fue abandonando su papel negativo de alumna marginal y rechazada.

## **La dirección del centro y la nueva autoridad**

La colaboración entre profesorado y familias es el resultado de la comprensión por ambas partes de que sus problemas y sus necesidades reciben auténtica atención como parte del proyecto. Nuestra postura con respecto a la dirección es idéntica: cuanto más convencida esté la dirección del centro de que las medidas para construir la nueva autoridad contribuirán también a aliviar las pesadas cargas que soporta, mayor será su apoyo. Las investigaciones sobre la situación de los directores dentro del sistema educativo revelan un número de factores de desánimo, de los cuales los más importantes son: a) las exigencias y presiones de las familias, b) la falta de colaboración del profesorado y c) la carga de incidencias mayores y menores que exigen intervención inmediata (FRIEDMAN, 2000). Nuestro trabajo con el director se basa en el reconocimiento de que esos problemas pueden socavar gravemente su capacidad de trabajo y ser perjudiciales para el centro en su totalidad.

Las exigencias y presiones de las familias son vivencias cotidianas para la dirección de un centro; son muchas y a menudo encontradas, y suponen una pesada carga. La presión es aún mayor cuando un padre amenaza con acudir al juzgado o al ayuntamiento o a la policía o a la prensa local. Cuando la dirección sucumbe a las presiones, y sobre todo cuando la rendición supone un perjuicio para el profesorado, los problemas se agravan: las familias entienden que a la dirección se la puede manejar, mientras que el profesorado entiende que en la dirección no se puede confiar. La relación a tres queda socavada y la autoridad del centro escolar debilitada.

## **Entre la espada y la pared**

Una niña de nueve años, nueva en el colegio, agredió a varios compañeros de clase. El intento de la profesora por poner a los padres al corriente de su conducta desató una tormenta de mutuas acusaciones entre la profesora y los padres. Los padres acudieron a la dirección pidiendo que se tomaran medidas contra la profesora porque, según ellos, había ofendido a la niña. Argumentaban que su hija no había sido agresiva en el colegio anterior y que era la brutalidad de la profesora lo que la había hecho empeorar. Entretanto, un grupo de familias, animadas por la comisión de padres, se organizó y exigió que la niña fuese expulsada del colegio inmediatamente. Tras producirse una agresión más, las familias decidieron poner a la clase en huelga durante una semana y amenazaron con poner a otras clases en huelga si no se expulsaba a la alumna. Los padres de la niña no se quedaron pasivos y difundieron una diatriba de ofensivas acusaciones contra la profesora y contra el colegio. La inspección y el departamento de Educación argumentaron que la comisión de padres habían instigado irresponsablemente a las familias y exigieron que la dirección mantuviera a la alumna en el colegio hasta que se hiciera un estudio psicológico completo de la misma. La dirección se encontraba en el centro de la tormenta, atacada por la familia de la niña, las otras familias y el departamento de Educación.

¿Cómo es posible defender al centro y a la dirección en tales situaciones? Desde nuestro punto de vista, hay que implicar a los padres y convertirlos en socios en la lucha contra las agresiones. El énfasis en la conexión entre autoridad parental y autoridad docente da a la dirección un buen asidero para esa tarea. En los incidentes antes mencionados, la dirección podría haber reforzado a la profesora recabando el apoyo de otros miembros del claustro, invitando a los padres de la niña a participar en la resolución del conflicto e informando a las demás familias sobre las medidas tomadas. La existencia de un grupo de apoyo y de un equipo de contacto familia-profesor habría permitido a la dirección iniciar el proceso sin necesidad de participar personalmente en cada intervención. Cuando las otras familias hubieran entendido que el colegio estaba actuando para tener bien controlada a la niña, habrían tenido menos justificación para su reacción hostil. Además, sacando a la profesora de su aislamiento, se habría reforzado su autoridad y la autoridad de todo el personal docente. En tales condiciones habría habido muchas más posibilidades de que los padres de la niña se avinieran a participar en la atención vigilante o en las medidas de reparación. Según nuestra experiencia, incluso las familias con una actitud inicial negativa hacia el centro escolar a menudo colaboran, por dos razones: a) ven que el centro está comprometido a ayudarles a ellas y a sus hijos, y b) comprenden que su colaboración es la alternativa a la expulsión o incluso a varias expulsiones, medidas que el centro tiene potestad para tomar en los casos de conductas agresivas. Tales actividades tendrían un efecto beneficioso, no solo para la dirección, el profesorado y las familias, sino también para la conducta agresiva de la niña.

Uno de los medios principales que tiene la dirección para tomar la iniciativa en las

relaciones con las familias y otros miembros externos de la comunidad educativa es aplicar una política de transparencia, que es uno de los fundamentos de la nueva autoridad. En nuestro proyecto, el centro asume la publicación de las incidencias de carácter excepcional (conductas agresivas, vandalismo y disturbios graves) y la forma en que se abordaron. La política de la publicación fortalece la lucha contra las conductas negativas y refuerza el apoyo de las familias al centro. La publicación disuade a los acosadores y refuerza al profesorado y a la mayoría silenciosa de alumnos que sufren los acosos. Las familias reaccionan ante la publicación sobre todo positivamente: lo ven como una señal de la decisión del centro de emprender una campaña contundente contra la violencia y el resultado es un acelerado incremento de la confianza de las familias en el centro. Esta política resta fuerza a las familias críticas que amenazan con revelar el incidente. En tal situación la dirección puede responder: “Nosotros publicamos las incidencias nosotros mismos y por iniciativa propia. Usted puede ponerse en contacto con cualquier organismo externo, desde luego, pero nuestra información está al alcance de todos y demuestra que no tenemos nada que ocultar”.

Algunos directores muestran su preocupación porque les parece que adoptar una política de transparencia es tanto como admitir que el centro tiene un problema grave de violencia. En cambio, para prevenirlo a veces publican una declaración contraria: “¡En nuestro centro no hay violencia!”. Los estudios demuestran que tal declaración es falsa, incluso en los centros en los que hay un ambiente de relativa tranquilidad en la superficie (BENBENISHTI y ASTOR, 2005). Esa percepción va en aumento entre las familias, que empiezan a tomarse la afirmación “en nuestro centro no hay violencia” como insustancial y carente de credibilidad. Sin embargo, los directores que se atreven a adoptar una política de transparencia en la lucha contra la violencia fortalecen con ello la confianza de las familias y de los alumnos. Al declarar una lucha abierta contra la violencia, la dirección reemplaza una postura defensiva y no creíble con otra creíble y movilizadora.

La introducción del proyecto alivia también las presiones sobre la dirección que resultan de la falta de colaboración del profesorado. Una dirección que apoya al profesorado y sostiene que un insulto a un profesor es asunto de todo el claustro, cambia su relación con el profesorado radicalmente. Sus directrices ya no son órdenes que vienen de un superior y que derivan de su estatus como dirección, sino que parten de un esfuerzo por elevar el estatus y la autoridad del profesorado. En este sentido, el director será el “primer profesor” del centro. La autoridad del profesorado se refuerza con el apoyo de la dirección y la autoridad de la dirección se refuerza con el apoyo del profesorado. De ahora en adelante sus directrices se plantean en términos de “nosotros” en lugar de “vosotros”.

Un ejemplo de ello es la exigencia de las guardias de pasillos y patio durante las clases. Los profesores entienden que no pueden dar bien sus clases si los pasillos y el patio están llenos de alumnos. Las guardias en los pasillos mejoran rápidamente el ambiente académico y la situación de los profesores en las aulas. Es difícil resistirse a la imposición

de esta medida por parte de un director puesto que persigue reforzar la autoridad del profesorado. En los centros en los que introdujimos nuestro proyecto las guardias de pasillos contaron con un amplio apoyo. Directores con sobresalientes cualidades de liderazgo no se excluyeron a sí mismos de las guardias de pasillos; su presencia supuso una notable aportación al refuerzo de la autoridad del profesorado.

Una de las maneras en que este proyecto ayuda a mejorar la situación de la dirección es la delegación de la autoridad a través de la escala de apoyos y el equipo de intervención inmediata. Cuando un profesor envía a un alumno a la dirección para que sea sancionado sin utilizar la escala de apoyos, la dirección puede remitir al profesor al equipo de intervención inmediata para que este le ayude a hacer uso de la escala de apoyos adecuadamente. Esta acción no se interpreta como una reprimenda al profesor ni como una evasión de responsabilidad, sino como una medida encaminada a fortalecer a los docentes mediante una estructura de apoyos. La utilización de estas alternativas con mesura reduce el goteo constante de alumnos remitidos a la dirección para ser amonestados. Uno de los resultados evidentes de este sistema es que el pasillo del despacho del director queda vacío de alumnos esperando a recibir amonestaciones. El beneficio para el centro es doble: la dirección disfruta de un alivio de la presión, al tiempo que la autoridad y el estatus del profesorado mejoran.

El estatus de la dirección mejora ante el profesorado ya que este adquiere más confianza en que la dirección le apoya y en que evitará tomar decisiones que socaven su posición a los ojos de las familias o de otros profesores. Los profesores entienden que la dirección no está ahí para “denunciarles”, sino que trata de reforzarlos, y el resultado queda demostrado en su voluntad de colaboración. Una dirección que defiende estos principios no volverá a encontrarse con que los profesores se muestran indiferentes ni reacios ni interesados únicamente en reducir sus obligaciones.

Al reforzar al profesorado por medio de la escala de apoyos y los equipos específicos, se crea un clima de gestión que libera a la dirección de innumerables presiones rutinarias. El centro “se pone en marcha”. La autoridad del profesorado ya no recibe su fuerza de la dirección como fuente de poder y suprema amenaza, sino que está descentralizada en los distintos niveles de la escala de apoyos, los equipos específicos y las reuniones regulares de familias y profesorado. Todo esto proporciona una estructura de apoyo y protección para el profesorado, pero también para la dirección. Prueba de ello es el cambio progresivo en la agenda de los equipos específicos en los centros en los que el proyecto lleva funcionando varios cursos. Al principio, los equipos específicos se dedicaban principalmente a atender los casos de violencia, agresiones al profesorado, conflictos con las familias o faltas graves de disciplina, pero los casos se van reduciendo hasta un punto que permite a los equipos dedicarse a otras funciones. Un director que consigue establecer una alianza con el profesorado puede ver a los equipos específicos como socios en proyectos que reflejan su visión de la educación.

La relación de la dirección con los organismos locales también cambia. La política de

transparencia y la mejor implicación de las familias abren el centro a la comunidad local. Una dirección que se desprende de su actitud defensiva está en mejores condiciones de aprovechar los servicios de organizaciones de voluntariado, de la policía local y de organismos educativos no formales. En este sentido, el centro escolar se convierte en fuente de iniciativas para mejorar la situación de los jóvenes y enfrentarse a los problemas de la calle. En algunas localidades la nueva autoridad constituida en el centro escolar sirvió de modelo de autoridad para el conjunto de la población.

## La alianza con el alumnado

Mientras que en la actualidad la mayoría de los proyectos para abordar las conductas negativas por parte de los jóvenes se centran en los jóvenes mismos, nuestro método se centra antes que nada en las familias y el profesorado. Nosotros sostenemos que, **sin el liderazgo de los adultos, los esfuerzos para convencer y preparar a la juventud solo producirán un efecto limitado**. Una minoría de acosadores es suficiente para acallar a la mayoría silenciosa. Sin protección, la mayoría de los chicos se sentirán débiles, incluso los que hayan adquirido las destrezas de la no violencia para la comunicación y la resolución de conflictos. En tales circunstancias preferirán callarse o cerrar los ojos o incluso colaborar con el poderoso para evitar convertirse en víctimas.

Sin embargo, cuando los adultos proporcionan protección, la mayoría de niños y adolescentes salen de su pasividad y su tácita conformidad. Un buen ejemplo es el cambio en los índices de denuncia de agresiones. Los estudios revelan que en las circunstancias ordinarias, es decir en la situación común de desamparo ante el acoso, la inmensa mayoría de niños y adolescentes que presencian una agresión escogen ignorarla (SALMIVALLI, 1996; SALMIVALLI y col., 1999). Este mutismo se atribuye a veces al rechazo de los jóvenes a ser los “chivatos”, pero esa explicación es insuficiente. Los niños y adolescentes se callan porque no se sienten protegidos y también porque no creen que denunciarlo vaya a servir de algo. En las encuestas escolares sobre la violencia la mayoría de los alumnos dice que no confían en que el profesor o la dirección vayan a dar una solución efectiva a los casos de violencia que ellos conocen. Con esa valoración no tiene sentido la denuncia: la denuncia no va a ayudar a la víctima, y el denunciante va a correr riesgos innecesarios. Las cosas son distintas cuando los alumnos creen que el profesorado y la dirección abordarán el caso con firmeza. En los centros en los que se adoptó el proyecto presente, la confianza de los alumnos en los adultos se incrementó drásticamente e igualmente su voluntad de denunciar la violencia. El cambio sirvió para desvelar muchos casos que anteriormente habrían quedado ocultos. En las asambleas de clase los alumnos solicitaron ayuda para denunciar y propusieron al centro que se establecieran vías de denuncias anónimas y libres de riesgos. Como veremos a continuación, incrementar la confianza hacia los adultos fomenta que los chicos se unan

y contribuyan de forma significativa a la lucha pacífica contra la violencia.

[1](#) Un estudio que examinó la eficacia de este enfoque demostró que el índice de abandono parental es el más bajo registrado en todas las publicaciones de investigaciones sobre este tema (WEINBLATT y OMER, 2008).

[2](#) Este puesto se describe en el siguiente capítulo.

[3](#) Más adelante ofrecemos una descripción de la estructura y la función del grupo de apoyo a los profesores.

[4](#) La presencia de los padres en el centro de enseñanza se ha convertido en el estandarte de *Multiple family Approach* (ASEN, 2002), que ha demostrado ser efectiva incluso en casos de niños y adultos muy complejos. El enfoque se utiliza en la actualidad en varios países de Europa.

## Presencia y supervisión en el centro escolar

Coautores: Liron ON, Keren FATAL-ASHER,  
Hila BERGER y Rakefet KATZ-TISONA

Los docentes cultivan su presencia cuando su conducta transmite el siguiente mensaje: “¡Estamos aquí, nos importáis, tomamos medidas y no estamos solos!”. Esto permite al alumnado sentir que sus profesores están presentes y son responsables. La presencia del profesorado se manifiesta en cuatro dimensiones: presencia física, presencia emocional-moral, presencia conductual y presencia interpersonal.

### Presencia física

Los profesores experimentan presencia física cuando están dispuestos a llegar hasta donde haga falta respecto a su vigilancia y capacidad de reacción. Una de las maneras de manifestar tal presencia es paseando por el aula, entre las filas, y acercándose a los alumnos, con lo que transmiten el mensaje: “Estoy cerca y puedo llegar hasta tí”. La presencia habitual del profesorado en los pasillos y patios transmite el mensaje: “¡Todas las zonas del centro escolar se encuentran bajo mi custodia!”. Aproximarse a un alumno amenazado o amenazante transmite el mensaje: “Te protegeré del peligro” o “¡Me aseguraré de que no hagas daño a nadie!”. La presencia física del profesor le hace accesible a todo el alumnado al mismo tiempo que disuade a los alumnos conflictivos.

La presencia física del profesor refuerza su autoridad. En cambio, las rutinas que reducen la presencia socavan la autoridad del profesor. Por tanto, acciones como retirarse a la sala de profesores, eludir la presencia en el patio, considerar que ciertas zonas del centro pertenecen a los alumnos y están fuera de los límites del profesorado, soslayar cualquier medida que se salga de los límites del centro escolar o limitarse al área de la pizarra y la mesa del profesor en el aula, todo ello socava la autoridad de los docentes. Estudios realizados por OLWEUS (1991) han demostrado que incrementar la presencia del profesorado en todas las zonas del centro de enseñanza, incluyendo las entradas, es un requisito básico para vencer el acoso escolar. Nuestra experiencia nos demuestra que es además una condición necesaria para establecer la autoridad de los docentes. La presencia física se refuerza por un uso eficiente del tiempo. La transmisión



eficaz del mensaje: “¡Estoy aquí!” depende de la voluntad del profesor para demostrar que su presencia no es transitoria. Desarrollar la autoridad mediante una experiencia intensiva de presencia en el lugar y en el tiempo es una de las características a destacar de la sentada, descrita en el Capítulo 3. En cambio, un tipo de autoridad basado en intervenciones “relámpago” o en medidas de control desde la distancia ya no es aceptable.

## Presencia emocional-moral

La presencia física es solo un componente parcial. Una figura de autoridad que ejerce presencia transmite una postura moral y emocional que define la naturaleza de su autoridad. La presencia del profesor, acompañada por un toque en el hombro a un alumno, puede ser reconfortante y expresar una actitud positiva. Por otro lado, la presencia manifestada por una mirada decidida y una postura firme transmite disuasión. La presencia sobre la que pretendemos basar la nueva autoridad tiene un polo firme y un polo blando. Expresa cercanía y traza un límite. Ambos polos pueden coexistir de forma simultánea o de manera alterna. Por ejemplo, cuando los profesores se oponen al comportamiento violento de un alumno, el mensaje de resistencia no debe estar acompañado de una muestra simultánea de afecto. De ser así, la expresión de afecto podría debilitar la resistencia o hacer que el alumno agresivo rechace un afecto que está fuera de lugar. Sin embargo, el profesor puede expresar el polo blando de su presencia al mostrar al alumno más adelante que su resistencia a la violencia no está reñida con una actitud positiva hacia él. De este modo, el profesor puede expresar ambos polos de presencia. Su comportamiento transmite el mensaje: “¡No cedo y no te dejo de lado!”.

La presencia de la figura de autoridad también expresa una postura positiva emocional-moral en cada uno de los polos. Mientras que en la vieja autoridad, la figura de autoridad no asumía la responsabilidad de los procesos de escalada, en la nueva autoridad la figura de autoridad identifica su contribución potencial a la escalada e intenta reducirla. Puesto que es consciente de las consecuencias negativas de una postura dominante, la figura de autoridad pone cuidado en evitar amenazas y mensajes degradantes. El mensaje “¡estoy aquí!” que el profesor transmite al alumno conflictivo tiene un cariz emocional completamente diferente a la postura amenazante de la figura de autoridad de antaño. Si bien es cierto que, en contra de los principios del proyecto, a veces los profesores incurren en los mensajes agresivos de la vieja autoridad, estos incidentes disminuyen con el tiempo. En ocasiones una sola demostración de presencia serena y firme, apoyada por la red de ayudas, basta para liberar al docente de la necesidad de adoptar una postura amenazante y agresiva.

La presencia emocional está estrechamente vinculada al ejemplo personal de la figura de autoridad. Cuando esta transmite mensajes conflictivos en sus exigencias y en su

comportamiento, su presencia se ve quebrantada. Por ejemplo, un profesor que por lo general llega tarde a clase no puede exigir a sus alumnos que lleguen puntuales. Somos conscientes de que la impuntualidad, quedarse más tiempo de lo necesario en las salas de profesores y las ausencias frecuentes del centro, se han convertido en la norma en algunos casos. La proliferación de estos automatismos en la profesión docente es un claro síntoma de profesor quemado. En nuestra labor con las familias, conocemos a muchos padres que, pese a sus mejores intenciones, han alcanzado un estado de parálisis y de resignación debido a la ansiedad, desesperación y falta de apoyo. En ese estado, lo único que desean es “sobrevivir”. Muchos docentes viven una experiencia similar. La mayoría de los profesores entran en la profesión por un deseo auténtico de ser educadores. Pero las experiencias de frustración, la falta de apoyo y el desprecio constante dan lugar a una actitud de superviviente, en la que lo único importante es acabar el día con el menor sufrimiento posible. Es inútil exigir al profesorado que cambie sin proporcionarle las herramientas necesarias para afrontar el rechazo y el aislamiento que sufren. Por el contrario, admitir con franqueza sus dificultades y ofrecerles un programa práctico para restaurar su autoridad, a menudo conduce a un incremento impresionante de su presencia y de su capacidad para enseñar con el ejemplo personal.

## **Presencia conductual**

La figura de autoridad requiere formas claras de respuesta. Los profesores que se sienten indefensos con frecuencia claman que son incapaces de responder porque “no pueden imponer sanciones”. Dicha demanda expresada a menudo, revela una ecuación conflictiva entre las posibles formas de respuesta y las “sanciones”. Este planteamiento conduce a una búsqueda específica de castigos, que rápidamente demuestran ser ineficaces o producen una escalada. La mentalidad estrecha en cuanto a las sanciones limita al profesor, dado que siente que debe reaccionar a todos los comportamientos conflictivos de los alumnos con un correctivo inmediato. A esta actitud la denominamos “compulsión a tomar represalias”. En lugar del deber tenaz de tomar represalias, las acciones de la nueva autoridad apuntan a una amplia gama de objetivos que van mucho más allá de las finalidades del castigo, tales como: transmitir el mensaje “Estoy aquí” de manera clara y persuasiva, expresando una resistencia decidida a las acciones negativas, y mostrando paciencia y persistencia, al permitir que entre en juego la red de ayudas, manteniendo una relación positiva con el niño y permitiendo emerger las voces positivas del mismo.

## **Presencia interpersonal**

Cultivar la presencia interpersonal refuerza la autoridad del profesorado y le protege

contra el desgaste. El profesor debe ejercer la presencia como representante de una amplia red que le apoya y le refuerza. Para crear la presencia interpersonal, el docente ha de superar la tentación de responder en solitario y de forma inmediata y, en su lugar, recabar el apoyo necesario de manera persistente y sistemática. Es importante que todos los profesores reconozcan esa voz interior que dice: “Si pido ayuda, significa que soy débil”. Esa actitud es un residuo obstinado de la vieja autoridad. Podríamos decir, incluso, que a veces es mejor resolver un problema con ayuda, aún en el caso de que se pueda solventar sin ayuda, debido a que la solución del equipo transforma el mensaje “Estoy aquí” en uno mucho más fuerte: “¡Estamos aquí!”. Esto crea una “presencia de red”. El profesor, por supuesto, está a cargo de la clase y del área bajo su responsabilidad directa, pero al mismo tiempo, representa a una extensa red que le respalda, apoya y crece más fuerte con sus acciones.

Las cuatro dimensiones de la presencia docente se entrelazan y se refuerzan mutuamente. Gestionarlas de un modo sistemático y metódico nos permite empoderar las viejas prácticas e imbuirlas con los contenidos de la nueva autoridad. Un ejemplo lo vemos en el procedimiento para recibir a los estudiantes de vuelta a las clases, a principios de curso. El método habitual de la apertura del centro escolar se ve favorecido por los contenidos de la presencia docente con el máximo resultado cuando el director y varios profesores esperan en la entrada para dar la bienvenida al alumnado durante la primera semana. La presencia del director ofrece un ejemplo personal y refuerza la presencia de otros profesores. El director y el profesorado saludan a los alumnos, les dan la mano y se presentan. Con ello, transmiten el mensaje: “Os damos la bienvenida a nuestro centro escolar. Somos los guardianes que dictan las normas de convivencia”. El director y el equipo docente saludan a todos los alumnos de un modo amistoso, incluyendo a aquellos que llegan tarde, a los que les explican: “Hoy es el primer día de clase y te dejamos entrar aunque llegues tarde. Pero llamaremos a tus padres para saludarles por el nuevo curso escolar y te pedimos que mañana seas puntual”. Más tarde, el profesor que se haya quedado en la entrada transmite la información al tutor, quien llama a los padres con un trato amable pero señalando el incidente que ha tenido lugar por la mañana: “Hemos saludado a todos los alumnos a la entrada al centro escolar, deseándoles un buen curso. El director estaba con nosotros y reparó en que vuestra hija llegaba tarde. Le deseó un buen curso y no la regañó, pero añadió que mañana deberá ser puntual”. De esta forma, el alumno, el personal implicado y los padres inauguran el curso con un mensaje multidimensional de presencia docente.

## **Presencia de la red**

El poder de la presencia docente nace de sentir que el profesor no solo se representa a sí mismo, sino a una extensa red que comprende el claustro, los padres de los alumnos y

otros miembros de la comunidad educativa.

La transición del profesorado desde hablar en términos “yo” hasta referirse a “nosotros”, en ocasiones se percibe incluso en medidas que parecen tan solo procesales, como “el formulario de control”. Se trata de una herramienta creada para permitir la supervisión coordinada de un alumno conflictivo. El alumno tiene que recibir la firma de todos los profesores al final de la clase durante un determinado periodo de tiempo. El profesor describe brevemente en el formulario cómo ha trabajado el alumno y cómo se ha portado durante la clase. Los formularios son recogidos por el profesor asignado que celebra una reunión semanal con el alumno y los padres. Después de un periodo determinado se celebra una reunión informativa con los padres y el equipo docente pertinente. Este procedimiento da a los implicados una sensación de atención vigilante constante. Un niño, cuyos padres le dicen: “Hemos hablado con tu tutora y está satisfecha con tu comportamiento en su clase y en la de matemáticas”, tiene la experiencia de ser acogido y contenido por una red coordinada. Este proceso cambia las relaciones entre los padres y el niño, los profesores y el niño, los padres y los profesores y los profesores entre sí. El formulario es una medida que requiere una labor considerable, y por tanto solamente es adecuada en casos de alumnos que plantean un problema para la totalidad del sistema educativo. Pero el beneficio del proceso va mucho más allá del problema en concreto para el que se introdujo. Los profesores y los padres que usan este recurso cambian sobremanera su funcionamiento como equipo y a menudo hasta se convierten en defensores entusiastas de la nueva autoridad.

Los programas informáticos de participación, cuyo uso en los centros de enseñanza está aumentando, proporcionan una base práctica para crear una presencia de redes. Con estos programas, un control del funcionamiento de los estudiantes alimenta el sistema de forma regular, al proporcionar una recopilación de datos y proveer una imagen global. Pero no se puede esperar que se generen los cambios deseados solo por utilizar este programa en el centro. La mejora tendrá lugar solo si la aplicación se utiliza para crear un contacto continuado entre los profesores, los padres y el niño. El siguiente ejemplo muestra cómo el “reflejo de privacidad”, que describimos con anterioridad, puede socavar el proceso:

Unos padres que estaban bajo nuestra responsabilidad se pusieron en contacto con el centro escolar para informarse sobre la repetida conducta conflictiva y absentismo escolar de su hijo. El centro utilizaba un programa de registros de forma rutinaria, pero cuando los padres pidieron instrucciones para entrar en el sistema y ver los datos, se les dijo que el centro había decidido salvaguardar la privacidad de los alumnos al proporcionarles contraseñas personales. Los padres fueron remitidos al chico para pedir su consentimiento y recibir la contraseña. De este modo, el instituto concedió al niño el derecho de vetar la supervisión parental.

Otra herramienta que genera presencia de red (de apoyos) aunque parece simplemente administrativa es la de “patrullar”. Es lo que denominamos la obligación impuesta a un

alumno, que ha tenido un comportamiento conflictivo, de recoger firmas de varios profesores de guardia en diferentes zonas del centro de enseñanza durante el recreo. De este modo el alumno toma contacto con los docentes de guardia, y pone en contacto a todos los profesores de guardia entre sí, mediante el formulario y a través del recorrido de los alumnos. La idea de la patrulla a veces suscita escepticismo entre los docentes: “¿Y qué? En cinco minutos habrá terminado de recoger las firmas de todos los profesores de guardia”, o “¡Eso no es un castigo! ¡Los alumnos irán con sus amigos y convertirán eso en un circo!”. Estas son reacciones típicas de la vieja autoridad educativa, que mide el valor de las reacciones del profesorado por el nivel de represalia que conllevan. Pero la mayoría de los docentes advierten rápidamente que el patrullaje incrementa su presencia, estrecha la vigilancia y hace sentir la presencia de red de apoyos. Este entendimiento fue ilustrado por los comentarios de un profesor sobre un alumno que añadió a una hilera de amigos al patrullaje que se le impuso: “¡En lugar de mostrar presencia hacia un solo alumno, ejercimos la presencia ante todo un grupo!”. Las siguientes son instrucciones detalladas para el procedimiento de patrulla.

### *Patrullar*

Patrullar es un sistema en el que a un alumno que ha quebrantado las reglas se le pide que haga rondas entre los profesores de guardia al comienzo del día y durante el recreo, recoja sus firmas en un formulario de control. Al acabar las clases el alumno debe llevar la hoja firmada al profesor de referencia.

#### **Objetivos de la patrulla:**

1. Incrementar la presencia y la supervisión del profesorado.
2. Ejercer la presencia a través de una red: en una patrulla el alumno se encuentra con cuatro profesores. En tres días, con doce profesores.
3. Abordar públicamente el comportamiento conflictivo.

#### **Asignar la patrulla:**

Por lo general, el profesor que asigna la patrulla será el que presencié el incidente conflictivo. La patrulla es una actuación de transcendencia pública, entre otras cosas porque el niño lleva la hoja por todo el patio y otros alumnos reparan en ello. El número de días de la patrulla será concretado según la severidad de la ofensa. Normalmente es un día a la semana, excepto casos excepcionales, como por ejemplo cuando tres alumnos de unos 15 años acosaron sexualmente a una chica de otra clase. Cuando regresaron al instituto tras unos días de expulsión, se les impuso patrullar durante un mes. Además, se definieron las zonas por donde se les permitía transitar y les fueron asignados asientos permanentes en el autobús de la ruta escolar.

#### **Solicitar la patrulla:**

De acuerdo con el principio de reacción con demora, la patrulla ha de solicitarse al final del día, antes de que los alumnos abandonen el aula. El profesor debe mantener

un tono de voz sereno y evitar sermonear mientras explica al alumno lo que tiene que hacer. A continuación, ofrecemos un ejemplo de aviso:

“Has traspasado una de las líneas rojas del instituto y debes patrullar durante un día. Debes llegar mañana a las 7:45 h y recoger la firma de todos los profesores de guardia, y después recoger su firma de nuevo durante el recreo. Al final del día, por favor tráeme el formulario firmado”.

El profesor responsable informará a los padres y les explicará la tarea impuesta al alumno.

### **Acciones preliminares:**

Se deberá hacer una lista de todos los profesores de guardia de la semana.

Se deberá definir la zona de la que es responsable cada profesor.

La lista de profesores de guardia deberá figurar en un lugar visible para todos los alumnos.

### **Instrucciones para los profesores de guardia:**

Se solicitará a los profesores de guardia que se tomen el receso con puntualidad y se queden en el área de la que estén encargados hasta que termine la hora. Los días que estén de guardia, deberán estar en la sala de profesores quince minutos antes del comienzo de las clases. Es importante que durante el encuentro entre el profesor y el alumno, fomenten una relación cercana y no de alienación o de escalada. Por tanto, el profesor no deberá sermonear, reprender o interrogar al alumno sobre los detalles de la ofensa que ha cometido. Si el profesor decide tener una charla con el alumno, deberá expresar interés en su bienestar y mencionar eventos positivos. Cuando el profesor muestra interés por un alumno, su presencia personal y emocional hacia el mismo se refuerza.

Otra herramienta poderosa para manifestar la presencia en el centro escolar, al igual que en el hogar, es la sentada:

#### *La sentada en el centro de enseñanza*

La sentada es un ritual en el que profesores y padres juntos transmiten su resistencia a la ofensa del niño y su compromiso a cambiar la situación. La sentada escolar requiere una planificación cuidadosa, lo cual es esencial para su éxito.

### **Los objetivos de la sentada:**

1. Ejercer la presencia de manera unitaria y centralizada.
2. Estrechar la red de presencia y supervisión.
3. Transmitir un mensaje firme de resistencia al comportamiento conflictivo.
4. Transmitir un mensaje de apoyo al alumno y la voluntad de ayudarlo a superar sus dificultades.

Cómo dirigirse a los padres:

El día del incidente que da lugar a que el equipo docente emprenda una sentada, el

profesor implicado en el caso debe telefonar a los padres, describir la situación y presentar el procedimiento trazado. El siguiente es un posible texto para esta comunicación:

“Recientemente, ha habido algunos incidentes recurrentes en los que su hijo se ha comportado de un modo ofensivo con los profesores. Hemos decidido sentarnos con él a una hora conveniente para nosotros y para ustedes, con el fin de demostrar resistencia a su conducta inaceptable. Les invito a unirse a esta actividad. Les consideramos partícipes en este esfuerzo y su presencia añadirá peso a la sentada, transmitiré a su hijo el mensaje de que trabajamos juntos y con ello mejoraremos las probabilidades de hallar una solución”.

El profesor explica a los padres el procedimiento de la sentada, subrayando la importancia de permanecer unidos, padres y profesores. Se les debe recordar, después de que los profesores describan el problema, que habrá quince minutos de silencio, después de pedir al joven que proponga una solución. Es importante hacer hincapié en la trascendencia del silencio conjunto. Se debería explicar que la sentada puede ser eficaz aunque el adolescente no plantee opciones, por el mensaje de presencia firme que transmite.

Si los padres no están dispuestos a participar, se les debe indicar que la sentada tendrá lugar de cualquier forma y que incluirá a diversas figuras educativas. Se debe informar a los padres de que recibirán un resumen de las conclusiones de la sentada y que el centro continúa considerándoles partícipes.

### **Emprender la sentada:**

La composición mínima de la sentada es de tres personas, por ejemplo, dos profesores y un padre o madre o tres profesores. Si el problema en cuestión es especialmente grave, la sentada debería tener lugar con un fórum mayor. En ocasiones, cuando existen problemas inabordables con una amplia repercusión, las sentadas deberán llevarse a cabo con ambos progenitores, varios profesores, un jefe de departamento, el orientador, el director y el jefe de estudios.

La duración de la sentada deberá ser al menos de media hora y los participantes no deben marcharse durante la misma para recados o para contestar el móvil. La sentada se realiza en círculo y no como un frente de profesores que se encara con el niño. El facilitador de la sentada es un miembro del equipo docente que continuará coordinando la labor con el alumno (como el tutor o el mentor de presencia). Exponemos a continuación un posible texto de explicación de la sentada:

“Nos encontramos aquí debido al incidente conflictivo que ha tenido lugar en el patio hace unos días (describe el incidente). Nos hemos reunido para encontrar un modo de solucionar el problema para que dichos incidentes no se repitan. Empecemos por escuchar a los participantes hablar sobre el suceso y sobre otros incidentes similares, si es que los ha habido”.

Después de la comunicación, el facilitador cede la palabra por turnos a los

participantes. Al final de la ronda, le pregunta al alumno si tiene algo que decir. Asimismo, se deberá hacer un resumen provisional de todo lo que se haya dicho hasta entonces. Tras resumir las conductas que llevaron a la sentada, se preguntará a los participantes si pueden presentar ejemplos de conductas positivas en el joven. Al finalizar la ronda, el facilitador se dirigirá al muchacho: “Hemos comprobado que, aparte del comportamiento conflictivo, has tenido actitudes positivas. Pero nos encontramos aquí hoy por el comportamiento problemático. Por tanto, nos sentaremos y esperaremos a que surja una idea que nos garantice que ese comportamiento no se volverá a repetir, o en qué forma podrás compensar por el perjuicio”. Todo el mundo deberá permanecer en silencio durante al menos quince minutos y esperar sus propuestas. Si el alumno responde con acusaciones, negaciones o una actitud desafiante, no os enredéis en una discusión, decidle con tranquilidad que su actitud hostil no es una solución. Se le debe preguntar de nuevo si propone alguna solución. Si hace alguna sugerencia positiva se debe decidir quién se sentará con él para discutir en detalle su propuesta y, en ese caso, el facilitador deberá poner fin a la sentada en términos positivos, explicando que el chico merece la oportunidad de llevar a cabo su propósito y que el equipo docente hará un seguimiento para apoyar y supervisar.

Si el chico no presenta una solución, el facilitador deberá poner fin a la sentada diciendo: “Puesto que no tienes ninguna sugerencia, lo discutiremos entre nosotros y acordaremos un acto de reparación adecuado que coordinaremos con tus padres. Te informaremos sobre nuestra decisión y tendrás oportunidad de mejorar tu situación. En cualquier caso, vamos a continuar supervisándote de cerca hasta que se haya resuelto el problema”.

Dos miembros del equipo docente deberían reunirse con la familia para intentar planificar un acto de reparación que el hijo deberá llevar a cabo con el apoyo de sus padres. La familia debe saber que el centro escolar está dispuesto a ayudarles a llevar a cabo la reparación. En caso de que los padres no cooperen, se deberán tomar medidas que muestren la resistencia del centro de enseñanza a las conductas ofensivas del alumno e incrementar la vigilancia. Por ejemplo, se le puede asignar una patrulla, acompañamiento durante el receso por un estudiante mayor que él, o repetidas visitas por parte del mentor de presencia para sentarse con él en clase. De esta manera, el claustro puede actuar de forma unilateral, aunque el alumno no proponga ninguna solución y los padres no estén dispuestos a cooperar.

### **Posibles reacciones del alumno durante la sentada:**

Negación: en este caso no se debe responder, sino esperar tranquilamente. Si el alumno repite la negación, podéis repetir esta frase: “Estamos esperando a que sugieras algún modo de acabar con tu comportamiento inaceptable”.

Ignorar: el objetivo del niño con esta reacción es demostrar que la actividad no le afecta. La respuesta a esta actitud es permanecer en silencio.

Provocaciones: si durante la sentada el joven lanza improperios, grita o provoca, no



os enredéis en discusiones, reprimendas ni amenazas. La presencia firme del equipo directivo y la supervisión continuada constituyen la mejor reacción a las provocaciones.

Violencia: cuando existe temor a la violencia física, no se debe efectuar una sentada sin la presencia de los padres. Un estallido violento por parte del alumno pondrá fin a la sentada y se informará al alumno y a los padres de que el centro escolar tomará sus medidas.

Una sentada no es un castigo, sino un mensaje de presencia. La sentada no es un acto de postura dominante, cuyo propósito es superar al niño y someterlo. Por consiguiente, no hay que esperar que el niño agache la cabeza y exprese arrepentimiento. El éxito de la sentada no depende del comportamiento del niño, sino únicamente del de los adultos. Muchos jóvenes cambian su conducta después de una sentada, aunque no propongan ninguna solución. Esto demuestra que el elemento activo en la sentada no tiene por qué ser la solución propuesta por el niño, sino la determinación del equipo docente de hacer partícipes a los padres y la voluntad de prolongar la supervisión.

Transparencia y publicidad: La sentada es una actuación pública. Su existencia deberá ser conocida no solo por los participantes, sino también por un extenso círculo de alumnos (de la clase o incluso de todo el instituto), así como por otros adultos. En ocasiones, la sentada se publica en el boletín del centro escolar. Estas medidas de difusión ponen de manifiesto la profunda diferencia entre una sentada y una charla disciplinaria de rutina. En una charla disciplinaria, el chico es convocado por la figura de autoridad para ser reprobado o castigado. El fin de una charla disciplinaria es persuadir o desalentar. Si ese resultado no se consigue, la charla disciplinaria habrá fracasado. En cambio, una sentada es una actividad que integra al equipo docente. La difusión saca el evento del ámbito privado y lo hace representativo y poderoso. La sentada es un ritual que afecta no solo al alumno, sino a todos los participantes y a todo aquel que recibe un informe sobre ello. Los rituales tienen por objeto reflejar la cultura de una comunidad, fortalecer su cohesión y reforzar sus valores. La ceremonia de la sentada expresa los principios de la presencia, la supervisión y la lucha conjunta. La sentada también es un rito iniciático que marca un punto de inflexión entre el pasado y el futuro.

### **Ejemplo:**

Susan es una estudiante de secundaria con aptitudes. Es popular y activa en su clase y en su vida social. Sin embargo, se ausenta muchos días del instituto, abandona la clase en plena jornada escolar y replica a los profesores. Como reacción a un incidente en el que fue sorprendida fumando a la entrada del instituto a horas de clase e insultó a su tutor que le había llamado la atención por ello, el equipo docente decidió llevar a cabo una sentada.

La sentada fue precedida por una planificación realizada por el equipo docente en coordinación con los padres. Se llevó a cabo en el despacho del director y participaron

el tutor, el director, los padres, el psicólogo del centro y dos profesores de materia. Los participantes se sentaron en círculo y esperaron a Susan. Cuando entró, el director la invitó a sentarse en la silla preparada para ella. Se sentó, intranquila, porque no esperaba encontrarse con una representación tan extensa del equipo docente y aún menos a sus padres.

El tutor empezó exponiendo el incidente que había ocurrido a la entrada del instituto y añadió: “Este es un incidente grave y estamos aquí para encontrar el modo de impedir que se repita. Pero en primer lugar, escucharemos a los demás participantes para saber si tienen ejemplos de otros comportamientos conflictivos”. Uno de los profesores habló de las numerosas faltas de Susan. Otro, habló acerca de su impertinencia en clase. Los padres dijeron que estaban muy preocupados y que harían todo lo posible por encontrar una solución. Al final de la ronda, la tutora se dirigió a Susan y le preguntó si tenía algo que decir y esta negó con la cabeza. La tutora señaló que los incidentes mencionados habían dado a Susan una mala reputación, aunque también veía otras facetas de ella completamente diferentes. Los participantes asintieron y subrayaron su contribución a la clase; los padres describieron el lado positivo de su hija, y los profesores recordaron un caso en el que Susan defendió a un compañero que fue víctima de acoso. Después de unos minutos de silencio, la tutora se dirigió a ella y dijo: “Estas facetas positivas son muy importantes para nosotros. Pero hoy estamos aquí por tu conducta conflictiva. Vamos a quedarnos sentados y esperar a que propongas una idea que nos haga estar seguros de que no se volverá a repetir”. El silencio se adueñó de la sala durante varios minutos. Susan agachó la cabeza y permaneció en silencio. Después de quince minutos de silencio, la tutora le preguntó si quería tomarse unos días para pensarlo. Susan asintió con la cabeza. La tutora resumió la reunión diciendo: “Creo que todos queremos darle la oportunidad de encontrar una solución positiva. Esperemos a ver si surge alguna idea durante los próximos días. Entretanto, continuaremos supervisándote de cerca y apoyándote hasta que el problema se haya resuelto”. La sentada terminó.

Susan se marchó a casa con sus padres y se retiró a su habitación durante bastante tiempo. Por la noche pidió a sus padres que la ayudaran a encontrar una solución. Su madre sugirió que escribieran juntas una carta para disculparse con la profesora. Susan se mostró de acuerdo. Durante las siguientes semanas, Susan estaba ensimismada en clase. Poco a poco regresó a su actividad habitual, pero no se metió en más líos. Dos meses más tarde contó a sus padres y amigos que había decidido dejar de fumar.

## **La presencia en el aula**

El principio de la presencia se extiende no solo a los espacios abiertos del centro de enseñanza, sino también al aula. El profesor debe ser quien establezca las normas de

comportamiento en el aula. En ausencia de la presencia del profesor, los acosadores ocupan el vacío creado e imponen su voluntad sobre la mayoría, mientras arrastran a los más inseguros por mal camino. Para prevenirlo, el profesor debe entrar en el aula con la seguridad de que la clase es su territorio y está bajo su autoridad y responsabilidad; y los alumnos deben percibir el aula como un lugar donde el profesor está siempre presente, o bien en segundo plano de sus actividades independientes o como la figura que les guía. Una serie de herramientas incrementan la presencia del profesor en la clase.

El profesor debe delimitar el aula como un territorio que está bajo su jurisdicción al comienzo del curso<sup>1</sup>. Es conveniente llegar un poco antes de la primera hora para preparar el aula antes de la llegada de los alumnos. Por ejemplo, puede pegar notas en los pupitres de los alumnos para señalar dónde se ha de sentar cada uno. Las señales de la presencia preliminar del profesor transmiten el siguiente mensaje: “He estado aquí y os he preparado el aula”. Quince minutos antes de empezar la clase el profesor debe esperar junto a la puerta para recibirlos. Aprovechando esta oportunidad, el profesor debería equipar a todos los alumnos con una ficha para que rellenen con sus datos personales y mandarles sentarse en los sitios indicados. La bienvenida y la disposición de las mesas expresan tanto atención personal como una postura de autoridad hacia toda la clase. Al dirigirse a cada alumno personalmente, el profesor muestra que ha pensado en él incluso antes de que llegara. Es una expresión de presencia y atención personal. Asignar los pupitres demuestra que el profesor establece las normas de conducta en la clase. De esta manera transmite dos mensajes: “Estoy presente personalmente y yo dirijo mi clase”. En ocasiones, el profesorado tiene reservas sobre la asignación de pupitres, en especial, en los cursos superiores. Pero cuando son los alumnos quienes deciden dónde sentarse, los más estudiosos se sientan delante (para que el profesor pueda verlos bien). JONES (2000) reparó en que en los barrios más inseguros de Los Ángeles, los pupitres de las últimas filas estaban “registrados” a nombre de unos cuantos acosadores conocidos. Si no asistían al instituto el primer día, ningún estudiante se atrevía a ocupar su asiento. Este es un claro ejemplo de que si el profesor no establece las reglas lo harán los acosadores. Hay que recordar que cuando el profesor asigna los pupitres, crea resistencia. Por tanto, la actividad del profesorado debe estar respaldado por el director. Cuando los docentes y alumnos son informados de antemano sobre el nuevo procedimiento de asignación de mesas, no suele haber una resistencia importante. Esto ayuda a dar comienzo al curso con una muestra de presencia en la clase por parte de todos los profesores con el respaldo del centro de enseñanza.

La ficha con los datos personales del alumno (incluyendo los números de teléfono de su domicilio y los números de los móviles de los padres) proporciona al docente una valiosa herramienta para incrementar su autoridad. La ficha pone de manifiesto la capacidad del profesor para contactar con los padres del joven a cualquier hora. El uso razonable de la ficha delante de la clase aporta al docente la sensación de que no está solo frente a los alumnos: le respaldan las figuras virtuales de los padres y de los

miembros del claustro.

Cada uno de los profesores debe encontrar el modo de dejar su impronta en la clase. Uno de los docentes notables que conocimos<sup>2</sup> llegaba al centro de enseñanza antes de su hora, entraba en el aula donde le tocaba enseñar durante el primer trimestre y escribía un saludo de “buenos días” con una cara sonriente en la pizarra, antes de desempeñar sus funciones como mentor de presencia en la entrada del instituto. Y así, cada día, dejaba su impronta en la clase para marcar su territorio. Cuando los alumnos entraban en el aula sabían que “Meir estaba allí”.

La presencia del docente se refuerza cuando pasea entre las filas durante la clase. Esta acción transmite el mensaje de que el profesor se encuentra a pocos pasos del alumno. Los estudios revelan que la distribución de las mesas y que el profesor permanezca de pie, tienen un impacto significativo en el nivel de ruido y las interferencias (JONES, 2000). Con la distribución tradicional de las mesas en filas frente a la mesa del profesor, el nivel de ruido se duplica cada vez que el docente se sienta. Por otro lado, cuando el profesor pasea entre las filas, el nivel de ruido disminuye claramente. Este hallazgo indica una conexión entre la presencia física y los problemas de disciplina. Al sentarse en su mesa, el profesor transmite el mensaje “¡Estoy lejos!”. En cambio, un docente que pasea por toda la clase transmite el mensaje “¡Estoy cerca!”. Jones sugirió mover la mesa del profesor a un rincón y abrir amplias filas a lo largo y ancho del aula para que le fuera más fácil moverse por la clase. Jones demostró que para mantener esa distribución de pupitres en el tiempo, se debía señalar la ubicación de las mesas con una marca en el suelo, en cooperación con el personal de limpieza para que no se borraran y supieran dónde colocar las mesas de nuevo en su sitio después de limpiar. Con esto, el personal de limpieza se incorpora al equipo que respalda la presencia del profesor.

El hábito de pasear por la clase permite al docente mantener una presencia focalizada durante las interferencias disciplinarias. Jones describe en detalle un proceso de establecimiento de límites, incluyendo una mayor muestra de presencia hacia el alumno disruptivo, de una manera que fortalece su presencia en el aula. Cada docente debería fijar sus propias líneas rojas y responder a cada una de las infracciones con un trazado sistemático de los límites. Cuando un alumno cruza una línea roja, el profesor debe dejar de impartir la clase, dirigirse al alumno y llamarle por su nombre. Jones explica que un profesor que intenta reprender al estudiante mientras continúa con la clase o encara al alumno con solo volver la cabeza y no todo el cuerpo, transmite un mensaje de presencia parcial y provisional, que muchos alumnos interpretan como una señal para seguir interrumpiendo. Sin embargo, un docente que interrumpe la clase, gira todo su cuerpo hacia el alumno y le llama por el nombre, da un mensaje de presencia plena y focalizada que no cesará hasta que finalice la interrupción. Jones aborda el dilema del profesorado que tiene que dejar de dar clase para reafirmar una presencia focalizada. Los datos de los estudios demuestran que el profesorado que está dispuesto a interrumpir la clase para mostrar una presencia plena a un alumno alborotador, aprovecha más el tiempo que tiene

en clase para enseñar, comparado con otros profesores que afrontan las interferencias de forma incidental sin dejar de impartir clase. Este hallazgo nos da pie a pensar que **invertir tiempo en afianzar la presencia incrementa el tiempo dedicado a la enseñanza**. Jones también señaló que mientras se consolida una presencia focalizada, el nivel de ruido en la clase disminuye de forma considerable.

Después de llamar la atención al alumno, el profesor permanece de pie con su cuerpo y su mirada vueltos hacia él y sin articular palabra hasta que el chico atiende y reanuda sus tareas. El lenguaje del cuerpo del profesor es de especial importancia. Transmite el mensaje: “¡Estoy aquí y me quedaré aquí el tiempo que haga falta!”. Al cabo de veinte segundos, el profesor puede retomar su atención al resto de alumnos y continuar con la clase. Pero si el resultado no es satisfactorio, es decir, si el alumno persiste en molestar, discute o se comporta de un modo irrespetuoso, el profesor puede pasar a la siguiente fase: camina lentamente hacia el alumno y se queda como a un metro de distancia con una expresión seria y permanece en esa posición durante otros veinte segundos. La postura serena y persistente, al tiempo que se resiste a ser arrastrado a una discusión, es una expresión sólida de presencia firme.

Pero estas no constituyen todas las opciones disponibles durante el proceso de trazar límites. Si el alumno vuelve a mostrar un comportamiento disruptivo, el profesor repite los pasos de presencia focalizada y añade una fase: saca un cuaderno y anota el nombre del alumno. Al final de la clase, el profesor llama al alumno y le pide que se quede con él en el aula. Para ello, el profesor puede dirigirse a la puerta unos segundos antes de terminar la clase, quedarse en la entrada y decirle al alumno que se quede con él. Esto posiciona al profesor como guardián de su propio territorio. Si el alumno logra escabullirse antes de que pueda detenerle, el profesor deberá exigir al alumno, al comenzar la siguiente hora, que se quede con él al terminar la clase.

El profesorado dispone de otras maneras de reforzar su presencia en la clase. Cuando un alumno repite su comportamiento disruptivo a pesar de los pasos anteriores, el profesor puede sacar la ficha con la información personal del estudiante, apuntar los nombres y los números de teléfono de los padres en un papel adhesivo y pegarlo en la mesa del alumno. El profesor añade en un susurro: “Al final de la clase decidiré si continúo este proceso e implico a tus padres”.

La eficacia de estas prácticas no se limita a una mayor presencia del profesorado. También contribuyen a reafirmar la capacidad del profesor para evitar la escalada y los enfrentamientos. La muestra de presencia requiere autocontrol y una estricta contención de las reacciones impulsivas. La capacidad del profesor para controlar sus reacciones está íntimamente relacionada con la sensación de que cuenta con opciones de respuesta que recibirán el respaldo del equipo docente. Un profesor que siente que su estatus depende del resultado de la confrontación directa con el estudiante no puede evitar verse involucrado en una escalada. En cambio, un profesor que siente que cuenta con el respaldo y la capacidad para continuar mostrando presencia, incluso después del

incidente, se sentirá lo bastante seguro como para llevar a cabo un proceso paciente y resolutivo para trazar límites. Jones señaló que un ensayo preliminar del trazado de los límites como parte de un taller práctico para los docentes incrementa de forma significativa la determinación de usar estas medidas, así como su eficacia. El simulacro hace posible, entre otras cosas, desarrollar una buena sensación sobre el tiempo requerido para cada acción. La inclinación natural es esperar muy poco, pasando de una fase a otra con demasiada rapidez. Este apresuramiento está asociado a dos factores: el dilema entre continuar con la clase y la necesidad de establecer límites. Hacer prácticas en un taller ayuda al profesorado a reconocer estos factores y superar su apresuramiento. Un factor importante al crear la voluntad para experimentar el proceso en condiciones reales es comprender que **la muestra de presencia focalizada no es una lucha de poder en el que el profesor deba ganar**. Por ejemplo, si el proceso no produce el resultado deseado durante la clase, el profesor debe informar al alumno: “Tu comportamiento es inaceptable. Pensaré una respuesta y te comunicaré mis conclusiones”. El hecho de que la demostración de presencia focalizada no es una técnica disciplinaria aislada, sino parte de un plan global para reforzar la presencia docente, concede mayor valor a la comunicación. En tales condiciones, el profesor puede mantener el autocontrol incluso al afrontar al alumno más impertinente. Sentirá que su honor y su estatus ya no dependen de la cuestión de “quién pestañea primero”, sino que prevalece gracias a su capacidad para persistir y recabar apoyo.

## **Expulsión temporal y presencia**

Según parece, la expulsión temporal y la presencia no pueden coexistir. La expulsión es un castigo cuya esencia es el destierro temporal, lo que implica una interrupción de la presencia docente en la vida del estudiante. La realidad en la mayoría de los centros de enseñanza hace necesaria esta medida disciplinaria, pese a su aspecto problemático. El método de la “expulsión temporal con presencia” descrita a continuación trasciende la desconexión implícita en la expulsión habitual, y lo convierte en una oportunidad para aplicar un tipo de presencia especial. En este procedimiento, el centro escolar acompaña el proceso con una serie de contactos con el alumno y los padres antes, durante y después de la expulsión temporal. Esto requiere cierta inversión de recursos, pero pensamos que merece la pena y, al igual que otras medidas descritas con anterioridad, a la larga es beneficioso. La expulsión convencional, en cambio, refleja la aquiescencia del centro educativo con una medida de destierro temporal como herramienta principal de autoridad y que, por consiguiente, empeora la alienación, fomenta la ociosidad y contraría a los padres.

## **Procedimiento de “expulsión temporal con presencia”**

### *Hablar con los padres*

Hay que tratar a los padres como partícipes, no como acusados. Hablar con la familia en un tono de enojo o acusatorio garantiza una respuesta negativa. Los padres deben ser informados del incidente y de la decisión de expulsar a su hijo antes de que la sanción tenga efecto. Un miembro del equipo docente debe subrayar que estarán en contacto con ellos y con el alumno durante la expulsión.

Los padres recibirán una explicación oral y escrita sobre las mejoras en los procedimientos de expulsión. La importancia de su cooperación debe explicarse a los padres y su capacidad para supervisar a su hijo deberá ser reforzada. El equipo docente debe definir las obligaciones del alumno y planificar con él las tareas a cumplimentar durante la expulsión temporal. Se deberá animar a los padres a tener un papel activo en el cumplimiento de los deberes.

Las tareas serán tanto académicas como relacionadas con la ofensa que ha cometido el hijo. Por ejemplo, un alumno expulsado por actos vandálicos hacia la propiedad del centro escolar, deberá acudir al instituto para realizar tareas de reparación y mantenimiento.

El centro deberá comprometerse a apoyar a los padres por teléfono durante el tiempo que dure la expulsión. Los padres deben ser informados de que al término de la expulsión se les pedirá que acudan al centro escolar con su hijo. Es necesaria su presencia para garantizar la reintegración del hijo en el centro.

### *Hablar con el alumno*

A la reunión asistirán los padres, el tutor y otro miembro del claustro. Si los padres no pueden acudir en persona, se les invitará a integrarse en la reunión por teléfono.

Se deberá describir en detalle el incidente y el equipo docente debe resaltar que estas acciones requieren una expulsión.

El profesorado debe subrayar que los padres serán copartícipes de la expulsión. El centro de enseñanza permanecerá en contacto constante con el hijo y con ellos sobre las obligaciones del alumno, tanto durante la expulsión como a su regreso al instituto.

Se determinarán las obligaciones del alumno durante la expulsión.

### **Cómo tratar con el alumno durante la expulsión temporal:**

Es preferible que uno de los progenitores esté en casa durante la expulsión temporal. Si no pudieran estar en casa ni el padre ni la madre, el niño deberá acompañar a uno de ellos al trabajo y hacer allí sus deberes.

El alumno debería levantarse a las 7h los días de diario. Asimismo, deberá comprometerse a estar al tanto del material estudiado en clase durante su ausencia. Con ese fin, se programará un encuentro diario entre él y un compañero, para entregar el material de estudio y recoger deberes. Los padres se asegurarán de que cumple con sus obligaciones. Si los padres sienten que la tarea les supera, el equipo docente ofrecerá una visita a domicilio de un miembro del claustro. No se debe permitir que el alumno se tome la expulsión como un día libre. Es recomendable prohibirle el uso del ordenador, ver la televisión o salir con amigos en horas de clase.

Durante la expulsión, el tutor o el director mantendrá contacto telefónico con el alumno y los padres. Deberá estar pendiente, preguntar cómo se encuentra y contarle lo que ha ocurrido en clase ese día. El propósito de la conversación no es sermonear, sino incrementar la presencia docente en la vida del alumno. No hay necesidad de volver a hablar sobre el incidente que llevó a la expulsión.

### **Tratar con el alumno a su regreso al centro de enseñanza:**

El alumno regresará al centro escolar con sus padres y se reunirá con las partes relevantes. En la reunión se tratarán los siguientes puntos:

**Medidas de reparación:** Se debe deliberar con el alumno y sus padres sobre las medidas de reparación respecto al perjuicio que haya ocasionado. Los progenitores y los profesores deberán ofrecer ayuda al alumno para llevar a cabo esas medidas. Se deberá trazar un plan para reintegrar al alumno, junto con él y sus padres. Se consultará aquello que pudiera ayudarle en caso de tener dificultades académicas, sociales o de otra índole. Si el incidente por el que fue expulsado incluye un conflicto entre él y otros alumnos o profesores, se abrirá un proceso de mediación entre las partes implicadas. Por lo general, el tutor y el orientador son quienes dirigen el progreso del plan.

**Hacerlo público:** El proceso de expulsión temporal se publicará en el boletín. Por ejemplo:

“Un alumno de octavo grado (2.º ESO) prendió con un mechero un mechón de cabello de una compañera y le hizo una quemadura en la camiseta. Ante este hecho, las clases de este curso fueron suspendidas y los profesores convocaron una reunión con los alumnos acerca de la gravedad del incidente. El alumno admitió lo que había hecho y pidió disculpas a su compañera. Fue expulsado durante dos días y se le ha exigido pagarle una camiseta nueva. El suceso fue denunciado a la policía, tal como impone la ley y nuestro Reglamento de Régimen Interior en cualquier caso de violencia que implique el uso de un objeto peligroso”.

## **La presencia parental en el centro escolar**

Favorecer la cooperación entre docentes y padres es una de las claves para mejorar el funcionamiento conductual y académico. Puesto que el fracaso y el abandono escolar son inequívocos/frecuentes/ precursores del consumo de drogas, la delincuencia y otras conductas de riesgo, sentimos justificado decir que restaurar la alianza padres-profesores es una medida esencial para proteger a la juventud en el presente y en el futuro. Antes hemos descrito nuestros esfuerzos para establecer una fuerte alianza entre ambas partes. Ahora añadiremos otro nivel: incrementar la presencia parental en el centro de enseñanza.

Muchos directores y docentes prefieren no involucrar a los padres demasiado en el centro escolar. Esta postura es coherente con la mentalidad de la vieja autoridad, según la cual, hacer acudir a los padres evidencia la debilidad del profesorado. Además, muchos profesores tienen malas experiencias de interferencias negativas de los padres o de las asociaciones de padres. Todo esto entorpece la disposición del centro educativo para integrar a los padres. Respetamos esta inquietud, y por tanto tendemos a posponer las partes del proyecto que requieren la presencia parental en el patio o en el aula hasta que se recupere la confianza entre ambas partes. Es importante señalar que, incluso en centros de enseñanza en los que nuestro proyecto lleva años funcionando, aún hay docentes que prefieren evitar la presencia de los padres en sus clases o incluso cerca de ellas. En estos casos debemos buscar formas de manifestar la presencia parental de una manera adecuada para estos profesores en particular.



Al igual que los profesores, los padres también tienden a responder negativamente cuando el centro escolar requiere su presencia. Interpretan que el centro elude su responsabilidad y pretende disponer de su precioso tiempo. Pero sus actitudes reticentes cambian cuando visitan el instituto, donde experimentan apoyo y cooperación. Los padres que han vivido esto dicen que la colaboración con el centro escolar mejora su estatus en casa y su capacidad para supervisar al hijo.

Sentar las bases para incrementar la presencia parental en el centro de enseñanza debe tener lugar al inicio del curso. Cuando presentamos el proyecto a los padres, describimos diferentes situaciones en las que los padres podrían ser invitados por el centro escolar a las reuniones o a emprender otras tareas. La presencia parental se presenta como un interés común del alumno, los padres y el centro educativo. La presencia de los padres reduce la violencia y las interrupciones, mejora el funcionamiento académico y refuerza la autoridad, tanto de los padres como de los profesores. Un buen ejemplo es la violencia en el autobús escolar; un chico que se comporta con violencia en el autobús de ruta deberá estar acompañado por un progenitor u otro miembro de la familia durante un determinado periodo de tiempo, para garantizar la seguridad durante el trayecto. Incorporar a los padres a la ruta produce un claro descenso en los problemas de comportamiento de los alumnos, no solo en el autobús sino también en otras zonas.

### **“¡Mi Joey no se porta mal!”**

Joey, de doce años, era un chico disperso y olvidadizo. No recordaba qué material debía llevar al instituto, qué deberes tenía ni cuándo tenía exámenes. El equipo docente contactó a los padres en numerosas ocasiones, pidiendo que prestaran atención al orden y contenido de la mochila de Joey, a sus deberes y a las fechas de los exámenes. Pero siempre pasaba algo al transmitir el mensaje y Joey llegaba a clase sin traer lo que se le pedía una y otra vez. En una reunión con los padres se decidió hacer un esfuerzo concertado para cambiar la situación. La madre aceptó venir al centro escolar y sentarse con Joey y con un profesor que les daría instrucciones sobre el uso de la aplicación informática del instituto, que incluía información sobre el horario escolar y las fechas de los exámenes. Acordaron que todas las mañanas el tutor revisaría el material que traía Joey al instituto y se aseguraría de que sabía lo que tenía que hacer ese día. Los días que el tutor no estuviera en el centro escolar, la responsabilidad pasaría a otro profesor. Los padres aceptaron que si Joey llegaba sin el material completo, su padre o su abuelo recibirían una llamada de teléfono, uno de ellos acudiría al centro escolar durante el recreo, se llevaría a Joey a casa, se aseguraría de que este completara su material y lo llevaría de vuelta al instituto. Si Joey no hiciera los deberes, su padre o su abuelo vendrían durante el recreo y se sentarían con él durante quince minutos para ayudarlo a terminar los deberes. Al final, la implementación del proyecto requirió una inversión mucho menor de lo que se esperaba. Joey y su madre pudieron dominar la aplicación de la web con una sola reunión con el profesor. El primer mes hubo una visita del padre y otra del abuelo durante el recreo. Al terminar el mes, Joey fue convocado por sorpresa

al despacho del director al final de la jornada escolar. Llegó con su protesta habitual: “¡Pero si no he hecho nada!”. Pero averiguó que la razón de la invitación en realidad era para concederle un certificado de honor en presencia de sus padres y de su abuelo por sus logros en la lucha contra sus despistes y olvidos.

#### El payaso del instituto

Adam, un chico de quinto curso, se convirtió rápidamente en el payaso de la clase. En su afán por impresionar a los demás, incrementó sus gamberradas de forma progresiva. Acosaba deliberadamente a los niños, se mofaba de las exhortaciones del profesor e interrumpía la clase. En medio de una clase de Historia se sentó encima de una mesa de la primera fila y empezó a dar golpecitos sobre ella y a hacer ruido. La profesora salió llorando de la clase. Adam también se metía con los niños que eran diferentes en apariencia o en comportamiento. En una ocasión se desencadenó una auténtica pelea a puñetazos.

Los padres de Adam estaban atónitos por el cambio de su hijo. Antes, solía ser un buen estudiante. A veces le daban arrebatos en casa, pero nunca se había comportado de esa manera en el instituto. En una reunión con la profesora, el psicólogo y la directora, los padres presentaron varias quejas. Protestaron porque la profesora “tenía manía” a Adam y que se comportaba de esa manera porque se le había etiquetado de payaso. Parecía que iba a ser difícil llegar a un entendimiento con ellos. Ante su sorpresa, la directora dijo que aceptaba sus quejas y que era su deber intentar cambiar cualquier opinión negativa sobre Adam entre los profesores y alumnos. Pero el incidente violento requería defender también a los demás. Ofreció a los padres trabajar juntos para reducir la violencia y mejorar la reputación de Adam. Les pidió que uno de ellos acudiera al centro escolar durante unos días, al principio todo el día y después en periodos cada vez más cortos. Prometió a los padres que el mentor de presencia estaría en contacto todos los días con Adam para supervisarle y transmitirle mensajes positivos. Aseguró que serían igual de tenaces en la lucha contra su reputación negativa como contra su conducta negativa.

La voluntad de la directora para invertir tiempo y esfuerzo convenció a los padres para que se implicaran en el esfuerzo. Después de tres días de presencia parental, cuando su padre estaba sentado con él en un centro de aprendizaje fuera de la clase, Adam le dijo con enojo; “¡Estáis intentando convertirme en un tonto y no os lo voy a permitir!”. El psicólogo aprovechó la oportunidad para decirle a Adam al día siguiente: “Tienes razón en que algunas personas te han considerado un poco idiota. Pero ahora la gente ha empezado a cambiar de opinión”. El cambio que tuvo lugar en el comportamiento de Adam fue irreconocible. Dejó de hacer el payaso y volvió a comportarse como un estudiante.

#### Una relación violenta

Luba, de nueve años, solía ir al colegio con un sombrero para ocultar su rostro. Luba era una niña solitaria, que sufría de acoso recurrente. Solo tenía una amiga, Dina, que

difundía rumores sobre ella, instigaba peleas entre ella y otras chicas y la amenazaba con excluirla. Dina difundió el rumor de que la madre de Luba, mientras iba de apoyo en una excursión escolar, la había agredido (a Dina). La madre lo negó con vehemencia y ninguno de los demás niños confirmó la historia.

Los profesores se enteraron de varias humillaciones que había sufrido Luba por parte de Dina. El psicólogo y el profesor decidieron presentar esta información en una reunión con los padres de ambas chicas. Calificaron la relación de ambas como “violenta”. La definición conmocionó a los padres, pero llevó al acuerdo de separar a las chicas. Dina y Luba fueron convocadas a una reunión en la que sus padres les informaron de que en adelante no se les permitiría sentarse una al lado de la otra ni pasar tiempo juntas. El profesor y el psicólogo también propusieron un plan para proteger a Luba del acoso al que estaba sometida. Explicaron a los padres que el mentor de presencia la supervisaría de cerca y estarían en contacto con ella durante el recreo. Entre tanto, la madre de Luba, que impartía clases de manualidades, fue invitada al instituto en diversas ocasiones para colaborar en la preparación de una fiesta que se celebraría pronto en la clase. Estas acciones rápidamente mejoraron la sensación de seguridad de Luba. Por primera vez desde que llegó al centro escolar, consiguió empezar a relacionarse con algunas compañeras de su clase.

Pese a la prohibición, las chicas retomaron su relación. Después de la reunión con los padres se decidió no reanudar la prohibición, pero supervisarían estrechamente la relación. La situación resultante era diferente de la anterior. Los profesores comprobaron que la mejora en la situación de Luba la previno contra el sometimiento total a Dina. Ella continuó relacionándose con otras chicas y el control de seguimiento después de las vacaciones de verano mostró que la relación había dejado de ser desigual, como lo era antes.

### **Una clase agitada**

En una de las clases de noveno grado (14-15 años) se habían producido hacía poco muchos altercados, ausencias y casos de adolescentes que escondían navajas en sus mochilas. Un adulto no identificado intentó contactar con algunas de las chicas por teléfono y finalmente resultó que le había facilitado los números una de las alumnas. Después de una reunión de profesores se decidió convocar a los padres a una reunión urgente. La directora informó a los padres acerca de los conflictos y anunció la determinación del centro a restaurar el orden en la clase. Propuso un plan que incluía a los profesores y a los padres para asegurar una mayor presencia. Prometió entrar personalmente en la clase unas cuantas veces durante la semana, y exigir a algunos alumnos que vaciaran el contenido de sus mochilas en las mesas. Explicó a los padres que no vaciaría personalmente la mochila de ningún alumno que se negara a hacerlo, pero los padres serían llamados para presentarse de inmediato en el instituto. Avisó que, entretanto, un mentor de presencia entraría en la clase todos los días y se sentaría durante veinte minutos junto a un alumno diferente cada día. Se decidió asignar un

“guardaespaldas” del undécimo curso (16-17 años) para vigilar a algunos de los alumnos involucrados en las peleas, durante tres semanas. Como contrapeso a los esfuerzos del centro, la directora exigió que los padres contribuyeran con su presencia en el centro un día al mes durante los siguientes tres meses. El padre o madre que estuviera de guardia tendría que sentarse en la clase toda la mañana y acompañar a uno de los profesores durante sus guardias en el recreo. La apertura y el entusiasmo de la directora para llevar a cabo estas medidas suscitó una respuesta impresionante por parte de los padres. El ambiente en la clase mejoró rápidamente. El proceso se convirtió en un hito en el progreso continuado de las relaciones entre padres y profesores, no solo en aquella clase sino en todo el centro escolar.

En la medida en que se integran los principios de la nueva autoridad, la presencia parental en el centro de enseñanza se acepta, e incluso se da por hecha. Los padres acuden para pasar tiempo con sus hijos dentro o fuera de la clase; viajan en la ruta escolar y se turnan para estar en la entrada del instituto; vienen por las tardes para colaborar en las “tareas de presencia” asignadas a diversos alumnos por sus transgresiones. Otros miembros de la familia también acuden para ayudar. En uno de los casos, el abuelo, la abuela y dos tíos asistieron en días alternos para ayudar a acompañar al chico durante toda la jornada escolar. Las visitas parentales rompen un tabú sagrado. Un niño cuyos padres se sientan en la clase durante muchas horas, entiende que las reglas del juego han cambiado. Romper esa barrera permite a algunos padres llevar a cabo actos adicionales de supervisión, como visitar los lugares donde su hijo pasa el tiempo por la noche y sin permiso. Entretanto, los profesores también se aventuran a incrementar su presencia en la vida del alumno. Por ejemplo, las visitas a domicilio, que antes eran consideradas una intromisión inaceptable en los territorios, a veces se ven como inevitables, sobre todo cuando los padres ya han pasado algún tiempo en la clase.

El potencial para incrementar la presencia parental en los centros de enseñanza es aún mayor de lo imaginable si consideramos los casos descritos con anterioridad. Un ejemplo a destacar es el programa del Marlborough Institute de Londres (ASEN, 2002). El programa fue creado para hacerse cargo de los adolescentes que estaban a punto de ser expulsados del instituto debido a problemas graves de conducta. Los centros de enseñanza obtuvieron permiso para trasladar a los estudiantes al Marlborough Institute temporalmente con una condición: debían aceptar que el alumno asistiría a su instituto original una vez a la semana durante algunas horas, con uno de los progenitores. Esto mantuvo el contacto entre el alumno y el centro escolar, al tiempo que introdujo en el centro la idea revolucionaria de la presencia parental. Se planteó otra condición para los padres: uno de ellos debía acompañar al hijo al Marlborough Institute y permanecer allí durante parte de la jornada escolar<sup>3</sup>. Durante su estancia en el instituto los padres adquirieron habilidades de supervisión, apoyo mutuo, una comunicación positiva con el equipo y la prevención de escalada al interactuar con el hijo. Las visitas al antiguo instituto al principio fueron cortas pero con el tiempo se fueron alargando. Durante este

proceso, los padres y los hijos se convirtieron en embajadores del programa para todo el sistema educativo. Gradualmente, en algunos centros de enseñanza se abrieron grupos de padres que trabajaban con principios similares. De este modo, la idea se extendió como una reacción en cadena. Nosotros hemos tenido experiencias similares: la aparición de los padres, que al principio resulta extraña, poco a poco se convierte en algo habitual que contribuye a un cambio positivo en el ambiente de todo el centro escolar.

## **El mentor de presencia**

Para el profesorado, el ritmo de asimilación del nuevo programa no es uniforme. Muchos profesores necesitan una figura clara que ilustre los principios del programa y les respalde al implementarlo. El mentor de presencia es un docente que pertenece al equipo directivo y ha aprendido el método de manera exhaustiva, y se identifica con sus valores y objetivos. Estas son algunas de las tareas habituales de un mentor de presencia: a. Respaldo a los profesores y consultarles al emprender medidas de presencia; b. Facilitar la comunicación entre padres y profesores; c. Distribuir las tareas de presencia entre el profesorado; d. Coordinar sentadas y “tareas de presencia” (por ejemplo, el deber asignado a un alumno al que se le ha requerido quedarse por las tardes en el centro escolar para hacer reparaciones por los daños que haya ocasionado), y e) Gestionar el papeleo vinculado al programa (solicitudes de patrulla, cartas a los padres, diplomas de reconocimiento por la mejora de conducta).

Una de las grandes diferencias entre la vieja y la nueva autoridad en el centro de enseñanza es la definición de la labor de un mentor de presencia. Lo habitual es que sea el jefe de estudios o supervisor de disciplina el que juegue el papel esencial de afrontar problemas de disciplina. El mentor de presencia reemplaza este rol dándole un sentido totalmente diferente. En lugar de lidiar con alumnos con problemas de disciplina, y castigarles en consecuencia, el papel del mentor de presencia es completamente distinto: tiene una posición poderosa pero su actitud es positiva y de apoyo, en lugar de intimidante y punitiva. Los profesores están mucho más dispuestos a asumir esta tarea que la de supervisores de disciplina. El siguiente ejemplo sobre la labor de un mentor de presencia muy especial ilustra el poder personal e institucional inherente a este cometido:

### **“El señor presencia”**

Así es como todos se referían a Meir, el mentor de presencia de una escuela de Primaria que consiguió convertirse en el emblema del programa, gracias a su presencia personal y su capacidad para magnificar la presencia de otros. Antes de comenzar el curso escolar, Meir se sienta con cada uno de los tutores y planifica la ronda inicial de llamadas telefónicas a los padres. En la mayoría de los casos, es el propio profesor quien llama, pero en casos conflictivos Meir acompaña a los docentes durante la llamada. Meir sugiere al profesor que pregunte a los padres; “¿Qué podría yo hacer para

que al final del curso digáis: ‘qué profesor tan bueno tiene mi hijo?’”. Al terminar la llamada, Meir y el profesor se desean a sí mismos y a los padres un año de relaciones cercanas y fructíferas. Meir ayuda a mantener el contacto continuo con los padres a través de llamadas telefónicas periódicas, invitaciones al centro escolar y llamadas a su domicilio en ocasiones especiales. Llama a los padres y a los alumnos para felicitarles o desearles una pronta mejora o para elogiar al hijo por sus logros. Estas acciones conducen a una notable mejora en la cooperación de los padres. En ocasiones los padres dicen: “Nunca habría aceptado sentarme junto a mi hijo en clase. ¡Solo vine porque Meir me lo pidió y entonces descubrí que es una gran idea!”.

Los profesores con los que trabaja Meir viven de cerca su atención y su apoyo. Él se reúne una vez al mes con cada profesor, revisan juntos la situación en la clase y hablan sobre los alumnos problemáticos. No solo hablan de los adolescentes que presentan problemas de conducta, sino también de los excluidos o aislados o cuyo comportamiento ha cambiado últimamente. Estas conversaciones son un componente esencial del sistema de alarma del centro escolar para identificar alumnos en situación de riesgo. Si el profesor está dispuesto, Meir coordina con él una visita a la clase para pedir al alumno en cuestión que salga un momento para hablar o para sentarse junto a él durante unos minutos. En ocasiones, la meta de estas acciones no es un alumno individual, sino toda la clase. En esos casos, Meir y el profesor también incorporan al director en el programa de presencia.

Meir ejerce una presencia constante en la entrada y en el patio del centro educativo. Permanece en la entrada todos los días antes de que comiencen las clases, da la bienvenida a los alumnos o comenta sobre algo positivo que ha oído sobre ellos al profesor. Esta presencia ha llevado a un descenso abrupto en los casos de demora, vestimenta inapropiada y conductas descontroladas. Los alumnos comienzan el día con sensación de ser atendidos y vigilados. Meir pasea por el patio durante el recreo, con dos bolígrafos en los bolsillos de la camisa. Mira a su alrededor y toma notas de un modo explícito. Por lo general no cita enseguida a los alumnos que ha apuntado, pero ellos saben muy bien que en un día o dos, Meir entrará en la clase y les dirá que salgan para hablar. En su arsenal, cuenta con diversas medidas de presencia para esos chicos. La más frecuente es mandar a un joven sentarse junto a la secretaria para reflexionar sobre el motivo por el que ha sido llamado. Meir aparece cada diez minutos y pregunta al alumno: “¿Has reflexionado?”. Si el alumno dice que no sabe lo que quiere de él, Meir dice: “Igual es que aún no lo has pensado. Volveré dentro de diez minutos”. Las demás medidas de presencia son las sentadas, invitar a los padres a sentarse junto a sus hijos en clase o planificar medidas de reparación con el alumno y los padres. La interacción con los jóvenes no solo tiene que ver con la disciplina. Los adolescentes saben que Meir también escribe cosas buenas sobre ellos en su cuaderno de notas. Estas notas ofrecen la oportunidad de transmitir mensajes positivos al alumno o a sus padres. En sus interacciones con el alumno, Meir pone énfasis en recalcar el papel del

tutor. Informa al alumno de todos los comentarios positivos que haya hecho, le envía al tutor cada vez que quiere contar algo que le ha pasado (“¿Ya se lo has contado a tu tutor?”) y cuando el alumno le enseña un parte firmado (como un parte de patrulla o un formulario de visita), Meir le requiere que también se lo muestre al tutor.

A continuación exponemos un ejemplo de las actuaciones de Meir en el caso de Sammy:

Sammy era un niño que estaba “en las nubes”. Meir y el profesor decidieron ocuparse de su caso durante una semana para crear un cambio positivo en su vida. Se coordinaron para que Meir entrara periódicamente en su clase y se sentara con él. La primera vez, Meir se encontró a Sammy balanceándose en el asiento, con la mirada fija, la mochila tirada detrás de él y su pupitre vacío. Meir se acercó con tranquilidad y le dijo: “¡Ponte de pie!” “¿Qué he hecho?” “No tienes mochila. ¿Qué hace un estudiante sin mochila? Coge tu mochila, saquemos todo y pongámoslo en la mesa”. Después de sacar sus cosas, Meir se sentó con él y durante diez minutos se cercioró de que Sammy tomaba apuntes sobre lo que explicaba el profesor. Al finalizar dijo: “Buen trabajo. Volveré dentro de quince minutos y quiero ver lo que has aprendido en ese tiempo y qué has escrito en tu cuaderno”. Quince minutos más tarde, Meir regresó y se sentó con Sammy durante cinco minutos. Durante el recreo, lo buscó y le dio una palmadita en la espalda. Por la noche llamó a los padres para informarles sobre su trabajo en clase y recaló los aspectos que habían mejorado de su comportamiento, por pequeños que fueran. Una tarde, Meir se presentó en su casa, se sentó con los padres a tomar café y les explicó los nuevos logros de su hijo. Sammy se quedó en su dormitorio y a través de la puerta veía que Meir se encontraba con sus padres en la sala de estar. Al final de la visita Meir llamó a su puerta y le felicitó por los impresionantes logros de la semana anterior. Durante las siguientes semanas, Meir y el profesor redujeron gradualmente el nivel de supervisión.

## Sistema de alerta

Para garantizar la seguridad de los estudiantes y del equipo educativo, el centro de enseñanza debe disponer de un sistema de alerta que capte las señales de peligro para evaluarlas y prevenirlas. Los mecanismos de emergencia tienden a desgastarse en la rutina diaria, por lo que necesitan ser actualizados constantemente. La razón de este deterioro es que estos sistemas han de utilizarse solamente en circunstancias excepcionales. Las situaciones de emergencia no son parte de la vida diaria y es natural que durante las rutinas del día a día uno se olvide de ellas. El enfoque actual tiene ventajas decisivas en situaciones de emergencia y de riesgo. El hecho de que el programa se base en la presencia y en la constante atención vigilante, le proporciona sensores y herramientas de respuesta que permiten al centro escolar afrontar las situaciones de

riesgo de la manera óptima. Este sistema de alerta no se erosiona fácilmente porque sus actividades no son excepcionales, sino una parte integral de la rutina diaria de la nueva autoridad.

Los estudios sobre incidentes extremos, como agresiones a los demás o a uno mismo en el centro escolar, han revelado un hallazgo importante: tratar de impedir tales incidentes al identificar el perfil de personalidad del joven proclive no es práctico. Todos los métodos para detectar a estos adolescentes de antemano acaban por hacer innumerables identificaciones falsas de jóvenes no peligrosos. Por otro lado, los estudios también demuestran que la mayoría de los casos de agresiones severas a otros o a sí mismos se acompañan de una amenaza explícita, o bien mediante la declaración de su intención de hacer daño o a través de una acción que indica abiertamente tal intento (CORNELL y WILLIAMS, 2006). Este descubrimiento llevó a un directivo del FBI a basar los sistemas de alerta en los centros de enseñanza en la identificación de las amenazas y responder a estas, en lugar de las características personales de los jóvenes conflictivos (O'TOOLE, 2000). Sin embargo, el éxito de este enfoque depende sobre todo de la voluntad de los alumnos de informar sobre las amenazas. En esto reside otra ventaja de nuestro enfoque: nuestros estudios han mostrado que nuestro programa aumenta la confianza de los alumnos en el equipo docente y en su capacidad de abordar con eficacia los casos de violencia. Como resultado, la disposición de los alumnos a informar también se incrementa (OMER y cols., 2006). Una mayor confianza por parte de los alumnos también beneficia a los chicos que amenazan con suicidarse: cuando perciben presencia y credibilidad en el equipo docente, están más dispuestos a buscar ayuda para sí mismos o para un compañero en situación de riesgo.

Incrementar la supervisión hace que el centro de enseñanza en su totalidad sea una red sensible a las señales de sufrimiento y de peligro. Las medidas como la presencia en los pasillos, en el patio y en las entradas, mantener un estrecho contacto con los padres y establecer canales de información anónimos por teléfono y correo electrónico, mejoran considerablemente la capacidad del centro de percibir las señales de amenaza y riesgo.

Un sistema de alerta eficaz no se conforma simplemente con alentar las denuncias y recoger señales de aflicción o peligro, sino que también comprende medios para afrontar riesgos y sistemas integrados para atajarlas como primera medida. En realidad no se trata de dos pasos por separado, sino una operación organizada y combinada para “tomar las pulsaciones”. En este proceso de “tomar las pulsaciones”, el equipo docente inicia conversaciones con los jóvenes implicados para evaluar el nivel de riesgo y decidir cuándo es necesario involucrar a los padres o a otras partes. El proceso está basado en el principio de que el centro de enseñanza no solo informa a terceros o les trasfiere el plan de tratamiento, sino que tiene por objeto incluirlos en el proceso. Un error común en este contexto es la práctica extendida de exigir a los padres de un joven que se comporta de forma violenta o muestra cualquier otro signo de tendencia destructiva, que acudan a un psicoterapeuta como condición para que su hijo permanezca en el centro. Esta práctica



socava el poder y la autoridad del centro escolar y debilita su capacidad para afrontar el problema. El poder y la autoridad del centro educativo se ven minados en este caso por tres razones:

- a) En el contexto de una consulta de psicoterapia, el problema se trata con discreción, es decir, mantienen una estricta confidencialidad y están protegidos bajo el paraguas de la privacidad. En estas circunstancias, los problemas de conducta de hecho tienden a empeorar.
- b) El requerimiento de enviar a un joven a psicoterapia quebranta el vínculo con los padres, quienes sienten que el centro escolar intenta esquivar su responsabilidad. Si el centro hace caso omiso de la cuestión de si el chico está dispuesto a recibir terapia o si los padres pueden pagarla, la brecha se abre aún más. En tales condiciones, las probabilidades de cooperar disminuyen y el resultado es un debilitamiento de la autoridad, tanto de los padres como de los profesores.
- c) Imponer la psicoterapia a un niño o a un adolescente disminuye de forma considerable las posibilidades de éxito de la terapia.

Las cosas cambian cuando en lugar de exigir a un alumno que asista a terapia, el centro docente incorpora a un psicólogo, a un orientador o a otro profesional en el proceso del tratamiento, quien, en este caso, se convierte en parte del equipo que ayuda al chico o la chica, a sus padres y al profesorado. Un centro de enseñanza que se apoya en dicho principio prefiere trabajar con profesionales que estén dispuestos a cooperar con ellos y no con especialistas que procuran recluir el problema en sus gabinetes. A continuación ofrecemos pautas específicas para establecer un equipo de emergencia.

#### *El equipo de emergencia*

El papel del equipo es comprobar las alertas que se reciben, evaluar la gravedad, informar a las partes necesarias, establecer un sistema de supervisión estrecha y decidir sobre futuras medidas para afrontar el peligro. El equipo incorpora a terceros cuando es necesario, pero su núcleo permanente está compuesto por miembros del claustro. Los esfuerzos por asignar el rol de evaluar el riesgo y gestionar las situaciones de emergencia a profesionales externos al centro son ineficaces, porque no conocen al alumno ni el contexto y, por tanto, pierden un tiempo valioso en temas que son obvios y bien conocidos por el equipo docente.

En caso de una amenaza seria de agredir a alguien o a sí mismos, el jefe del equipo será el director del centro educativo o el jefe de estudios. El equipo normalmente incorpora también al tutor del alumno y a otro profesor que tenga influencia sobre el chico o que pueda mediar entre el centro y los padres. La primera tarea del equipo es evaluar la seriedad de la amenaza. Al evaluar la gravedad se tienen en cuenta consideraciones como: si la amenaza es general (“¡Te vas a enterar!”) o concreta y detallada (“¡Te rajaré la cara!”), y si la amenaza es impulsiva o calculada ¿existe evidencia de la existencia de un plan para llevar a cabo la amenaza? ¿El alumno que

amenaza ha proporcionado detalles, tales como el lugar, la hora o el plan de ataque? ¿Ha intentado reclutar a cómplices? ¿Posee objetos o armas para materializar la amenaza? ¿Ha invitado a otros compañeros a observar el evento? ¿Ha hecho estas cosas anteriormente? Si las respuestas indican que es una amenaza general, impulsiva o jactanciosa y carece de signos de continuidad, se clasificará como una amenaza leve. En estos casos el equipo docente tomará medidas inmediatas sobre cómo informar a la familia, exigir un acto de reparación o emprender cualquier otra medida disciplinaria. El seguimiento de la supervisión pasará a un nivel más bajo en la escala de ayudas (por ejemplo, del tutor, de otro docente o de los padres del alumno). El propósito de la supervisión es asegurarse de que la amenaza no se repita. Cuando desaparezca la sensación de amenaza, el alumno debe tener la experiencia de un final positivo, por ejemplo, que el director o el mentor de presencia le digan en persona o por teléfono que les alegra que haya afrontado bien el problema.

En los casos en que las respuestas a las preguntas indican un nivel de amenaza más elevado, el equipo decidirá incorporar a otros miembros y tomar medidas para prevenir el peligro y defender a las víctimas potenciales. El equipo no debe permitir que los padres se sientan acusados o amonestados. Se les debe explicar: “En lo que a nosotros concierne, sois miembros de nuestro equipo, cuyo propósito es asegurarnos de que no sucede nada peligroso. Nos encantaría ayudar y ser ayudados”. Ese también debe ser el tono para implicar a terceras partes, como a un funcionario de servicios sociales, organizaciones contra las drogas o la violencia, un policía local o un psiquiatra. A todos ellos se les debe decir: “Hemos formado un equipo para evaluar el riesgo, mantenernos alerta y afrontar la amenaza de manera eficaz. Nos gustaría que formarais parte de nuestro equipo. Continuaremos informándoos e incluyéndoos en el proceso. Nos encantaría ayudar y ser ayudados”. En la medida de lo posible, las terceras partes deberán participar en las reuniones del equipo al menos una vez. Se podrá tener un contacto posterior por teléfono. Transmitir al hijo y a los padres el mensaje de que las terceras partes continuarán participando, contribuye a crear una experiencia de inclusión y la sensación de que las amenazas se abordan con seriedad.

El equipo debe procurar soluciones de manera continuada para garantizar la protección y supervisión hasta que desaparezca la sensación de amenaza. Por ejemplo, si un adolescente amenaza con agredir a otro, que es una amenaza clasificada como grave, el equipo debe asegurarse de que ambos alumnos estén separados y no se les permita estar juntos en el centro escolar ni en el autobús de la ruta. Estas son algunas medidas prácticas: sentarles separados, escoltarles durante el recreo, definir áreas separadas donde se les permita desplazarse, que el alumno que amenaza permanezca en el centro hasta que el alumno amenazado llegue a su casa o exigir que un progenitor o un miembro de la familia esté presente en el instituto. En casos menos severos, se puede asignar una “tarea de patrullaje” al comienzo del día, durante el recreo y al final de la jornada escolar. En cualquier caso de amenaza que se evalúe como real, los

padres de ambos chicos deberán ser informados e incluidos en la escolta y en las medidas de supervisión.

Incorporar a un policía local puede contribuir de manera significativa a reducir la amenaza, en especial cuando el claustro pide al agente de policía que el contacto no se quede en una sola vez, sino que haga un seguimiento en persona o por teléfono con el chico varias veces. Si el joven es enviado a un psicólogo, a un agente de vigilancia de menores o a un asistente social, el equipo docente debe recalcar su deseo de mantener el contacto e insistir en su derecho a consultarles cuando el proceso esté más avanzado.

Los siguientes tres ejemplos son instructivos para los miembros del equipo<sup>4</sup>

a. Una amenaza leve: Dos alumnos de sexto curso se peleaban en el patio. Una profesora que acudió al principio no pudo separarles, pero cuando advirtieron que pedía ayuda por su teléfono móvil, obedecieron. De camino al despacho del director, uno de los alumnos gritó al otro: “¡Te voy a matar!” El jefe de estudios hizo un interrogatorio exhaustivo, durante el cual, el chico admitió la amenaza, pero lo rebatió diciendo que lo hizo por una ira momentánea y sin intención de ponerlo en práctica. Ofreció su versión de la provocación que condujo a la pelea y también se citó al otro chico para las averiguaciones. El director adjunto conocía a los alumnos y comprobó si habían tenido un comportamiento violento anteriormente. Después de los interrogatorios y las indagaciones con otros profesores, el equipo docente decidió clasificar esta amenaza como leve. Las normas del centro requerían una expulsión, pero puesto que ambos alumnos aceptaron llevar a cabo medidas de reparación, la expulsión se limitó a un día. El psicólogo habló con los jóvenes y con los padres por teléfono, y les habló sobre el incidente, la expulsión y las medidas de reparación que quería planificar con su ayuda. Estas medidas incluían una disculpa mutua en presencia de sus padres y tres días de servicio comunitario para el centro escolar por las tardes. El psicólogo aún tuvo otra conversación con ambos jóvenes para asegurarse de que se habían calmado los ánimos.

b. Una amenaza grave. Darrell y Sean eran alumnos de octavo grado (13-14 años) con un historial de rivalidades y acoso mutuo. Después de intercambiar insultos, Darrell envió a Sean un mensaje escrito: “Si tienes huevos, te espero junto al centro comercial a las ocho de la noche”. Sean enseñó la nota al orientador y este acudió al director. El hecho de ser una amenaza escrita y de que señalaba un lugar y una hora concreta, indicaba una seria intención de llevarla a cabo. Además, en el pasado, Darrell había estado implicado en reyertas y gamberradas. El director formó un equipo que incluía al orientador, al tutor y al mentor de presencia. Los dos chicos tuvieron que presentarse ante cada uno de los miembros del equipo. Darrell sostuvo su actitud desafiante y se negó a disculparse ni a aceptar ninguna medida de reparación. El equipo clasificó la amenaza como grave. El mentor de presencia y el tutor contactaron a los padres de ambos chicos. Explicaron a los padres de Sean que el instituto requería su ayuda para incrementar la vigilancia de su hijo con el fin de protegerle. Se explicó a la familia la forma de asegurarse de que su hijo se mantuviera lejos de las zonas por donde

merodeaba Darrell. Los dos alumnos recibieron instrucciones sobre los lugares donde se les permitía estar durante el recreo. Darrell fue expulsado durante tres días. El tutor y el mentor de presencia mantuvieron contacto telefónico con él y con sus padres durante la expulsión. A su regreso al instituto, el director hizo llamar a Darrell para tener una conversación con él, en la que le comunicó que ahora era un alumno regular, aunque el claustro continuaría vigilándole de cerca para prevenir el riesgo. Con ese fin, tendría que permanecer en el instituto media hora más para evitar encontrarse con Sean de camino a casa. Así mismo, le fue asignada una patrulla durante una semana. Durante ese periodo, el director llamó a sus padres y les comunicó que habían advertido un cambio decisivo en la conducta de Darrell. Después de una última reunión, se decidió levantar las restricciones.

c. Una amenaza extremadamente grave. Arthur, un alumno de noveno grado (14-15 años) comentó con sus amigos: “¡Estoy harto de que se metan conmigo y me empujen en el autobús de la ruta! ¡Mañana traeré algo que pondrá fin a todo esto!”. Unas dos semanas antes, uno de los dos amigos había visitado a Arthur en su casa y este le enseñó la pistola de su padre que estaba escondida en una estantería encima de un armario. El amigo contó lo de la amenaza a un tercer amigo y decidieron informar sobre ello. La directora se enteró de lo sucedido por el tutor. Citó a Arthur en su despacho y decidió retenerle en el instituto al final del día para interrogarle exhaustivamente. En conversaciones con la directora, Arthur negó su intención de traer una pistola al instituto. Contó que unos cuantos chicos de los cursos undécimo y duodécimo (16-18 años) le humillaban constantemente en el autobús de la ruta escolar y que no podía soportarlo más. La directora llamó a sus padres y les informó de la amenaza y del incidente en el que Arthur le había mostrado la pistola a su amigo. El padre vino al centro escolar y confirmó que había colocado el arma en el lugar indicado. Después de la conversación retiró la pistola de la casa. El hecho de que Arthur hubiera anunciado la amenaza delante de sus dos amigos y que se hubieran verificado los detalles sobre el arma, llevó a clasificar la amenaza de muy grave. Se pidió a los padres que vigilaran a Arthur muy de cerca durante las próximas semanas. El psicólogo del instituto se reunió con los padres para planificar el método de supervisión, que también incluía a otros familiares. Se recomendó que Arthur se sometiera a una evaluación psicológica exhaustiva, la cual se llevó a cabo en el centro escolar. La evaluación reveló que la crisis era circunstancial y estaba vinculada al acoso que había sufrido durante un mes. El equipo docente y los padres recibieron un informe completo sobre las conclusiones prácticas de la investigación. Un interrogatorio a otros chicos de la ruta escolar confirmó las quejas de Arthur. La directora se reunió con los tres jóvenes implicados y sus padres para informarles sobre la amenaza e indagar sobre el acoso. La clasificación del incidente como extremadamente grave requería informar también a otras personas. El policía local que fue incorporado a escena, entrevistó a Arthur y a los otros tres chicos en numerosas ocasiones. El psicólogo también se reunió

con los tres amigos para explicarles que su comportamiento había llevado a Arthur a estar a punto de cometer un acto extremo. Se les pidió a los padres de Arthur que se aseguraran de que su hijo estuviera acompañado en el autobús y los tres chicos fueron retirados de la ruta durante un mes. El incidente y la forma de gestionarlo fue publicado en el boletín del instituto, sin mencionar los nombres de los alumnos. El episodio sentó las bases para futuras conversaciones en clase sobre la necesidad de denunciar las amenazas. Muchos alumnos alabaron la acción de los chicos que alertaron sobre la amenaza, impidiendo un posible desastre.

Existe una impresionante evidencia de estudios sobre la efectividad de los equipos que trabajan según principios similares a los que hemos descrito. El estudio más importante incluyó a 35 centros educativos y a 15.273 estudiantes, desde la Escuela Infantil hasta el Bachillerato (CORNELL y cols., 2004). El estudio estaba enfocado a amenazas de agresión hacia un alumno o a un miembro del equipo docente. La mayoría de las amenazas (70%), después de un interrogatorio, fueron clasificadas como leves. Seis de los 188 alumnos involucrados en amenazas clasificadas como graves fueron detenidos (todas las detenciones estaban vinculadas a evidentes actos criminales). En entrevistas de seguimiento, no solo se revisaron las amenazas específicas, sino también el nivel de los problemas de conducta y la naturaleza de sus relaciones con los alumnos amenazados. En el 18% de los casos se presenció un incremento de la gravedad de los problemas de comportamiento, en el 39% no hubo cambios y en el 43% se percibió una clara mejoría. En cuanto a la relación con la víctima de la amenaza, en el 5% de los casos hubo escalada, en el 63% no hubo cambios y en el 32% hubo una clara mejoría. Y lo más importante: en ningún caso se llevó a cabo la amenaza.

<sup>1</sup> Algunas herramientas para ejercer la presencia detalladas en esta sección fueron descritas por JONES, F.H. (2000).

<sup>2</sup> 18 Meir Davidesku, el mentor de presencia de la escuela Kaplan, en Hadera. Algunos de los ejemplos de este capítulo se han extraído de su obra.

<sup>3</sup> Esta condición se pudo llevar a cabo porque muchas de las familias del programa eran casos que estaban en manos de los servicios sociales, y en los que al menos uno de los progenitores estaba sin empleo. En algunos casos, incluso los padres con empleo preferían hacer cambios en su horario laboral a la alternativa extrema de consentir que su hijo ingresara en un internado para delincuentes juveniles.

<sup>4</sup> Los ejemplos son adaptaciones de los estudios prácticos descritos en un artículo escrito por CORNELL y WILLIAMS (2006). Estos informes proceden del boletín de noticias del Yifat School en el Valle de Jezreel, Israel.

## Difusión y reparación

Coautores: Efrat GILLIS GROBSTEIN, Nitzan LIFSCHITZ  
y Keren FATAL-ASHER

La naturaleza colectiva de la nueva autoridad destaca especialmente en la gestión de los actos de violencia o de vandalismo, que perjudican no solo al niño acosado o a la propiedad, sino a toda la sociedad. El niño que agrede y destroza la propiedad ajena transmite el mensaje: “¡No me importan vuestras normas!” o “¡Mira lo que hago con tu propiedad!”. En este sentido, todo acto de violencia, aunque se lleve a cabo en secreto, es un acto público que socava las bases de la comunidad. Cualquier gestión que no tenga en cuenta esta dimensión es deficiente. En nuestra opinión, cualquier esfuerzo para afrontar la violencia y al mismo tiempo ocultar su existencia, no hace más que perpetuar el deterioro social. La costumbre de afrontar la violencia con la máxima discreción priva a los demás del derecho a una protección abierta y al niño del derecho a reparar el vínculo quebrantado con la comunidad.

Existen cuatro aspectos colectivos para tratar la violencia: a. La figura de autoridad debe colocarse a la cabeza de la comunidad en la lucha contra la violencia; b. La comunidad debe reafirmar su compromiso con las normas que han sido infringidas; c. La víctima debe recibir protección y sentirse seguro, y d. El ofensor debe tener la oportunidad de restaurar el vínculo con la comunidad que ha sido perjudicada por su agravio.

- a) **La figura de autoridad debe colocarse a la cabeza de la comunidad.**—En tiempos de crisis, los líderes son puestos a prueba. El fracaso frente a una amenaza es una transgresión imperdonable en un líder, y una comunidad decepcionada con su líder en tiempos de necesidad ya no aceptará su liderazgo igual que antes. En cambio, un líder que muestra una decidida responsabilidad contra cualquier intento de perjudicar a los miembros de su comunidad reforzará sus apoyos, y eso hablará en favor suyo incluso mucho después de que haya pasado la crisis. Las consecuencias para los docentes y directores de los centros escolares son obvias: su puesto a la cabeza de la lucha contra la violencia y el vandalismo reforzará su autoridad, redimirá al alumnado de su falta de liderazgo y a la víctima de su vulnerabilidad, y facilitará el camino para que el ofensor restaure su relación con la comunidad y su pertenencia a la misma.
- b) **Restaurar el compromiso mutuo.**—La conmoción causada por los actos de violencia y el vandalismo socava a toda la comunidad: los adultos perciben que su autoridad está comprometida y los niños experimentan decepción y abandono. En

ocasiones se origina una reacción en cadena en la que las figuras de autoridad se tornan derrotistas o escépticas, las víctimas tienden a rendirse para evitar más sufrimiento, y los compañeros en el círculo más amplio se hunden en un sometimiento tácito. La gestión de la violencia debe afrontar estos procesos y restaurar el compromiso mutuo menoscabado.

- c) **Defender a la víctima.**—La sensación de falta de protección de la víctima no es solo de incumbencia personal, es un asunto público que pone al descubierto la desintegración de los vínculos en la comunidad y los empeora. Un centro educativo que ofrece una efectiva protección a la víctima, contribuye no solo a la recuperación del alumno, sino también a la del centro escolar. La predisposición a confinar el tratamiento de la víctima a la privacidad del gabinete de un psicólogo es injusta para el alumno, que es etiquetado de patológico y recibe escaso apoyo. En contraste, una posición pública y valiente contra la violencia tiene como resultado que muchos niños acosados puedan prescindir de la terapia psicológica. El hecho de que la comunidad se movilice para protegerlos es el mejor alivio para su dolor.
- d) **Restaurar el sentido de pertenencia del ofensor.**—El alumno agresor se sitúa a sí mismo al margen de la comunidad, bien solo, o bien intentando formar una comunidad alternativa que se someta a su autoridad. Soluciones fáciles, como una torpe exigencia de disculpa, no significan nada salvo palabrería vacía que no sirve de puente sobre la brecha abierta entre el ofensor y la comunidad. Las crueles alternativas de marginar al agresor o expulsarlo de la comunidad son aún más destructivas. En cambio, la nueva autoridad ofrece medidas de reparación que proporcionan un espacio real para que el ofensor restaure su relación con la comunidad.

## Liderazgo y difusión en situaciones de amenaza

Muchas personas, al encontrarse con un nivel elevado de violencia u otros signos de debilidad comunitaria, anhelan a un “hombre fuerte”. El anhelo de un líder que “ponga las cosas en su sitio”, “dé una lección” o “les haga pagarlo”, está profundamente enraizado. Sin embargo, estos deseos chocan de forma inevitable con los valores de una sociedad libre y de su concepto de la educación. Por añadidura, los esfuerzos por manifestar una autoridad dominante contra la violencia severa pueden escalar la situación y aumentar el nivel de riesgo. Esta es la razón de la necesidad de una nueva autoridad para gestionar la comunidad de un modo diferente y obtener su fuerza por medios distintos a los de la vieja autoridad. Un incidente trágico en un centro escolar en Brasil revela que, en caso de violencia grave, el uso de la fuerza puede conducir a una escalada destructiva.

En un centro de enseñanza de un suburbio de Sao Paulo, un grupo de chicos

recaudaba “impuestos escolares” de los estudiantes. El impuesto se recogía sistemáticamente en diversos puntos de cobro de camino al centro escolar. Había indicios de que los alumnos de los cursos más avanzados trabajaban en colaboración con bandas callejeras. La directora pensó que debía responder de inmediato y con contundencia. Su experiencia anterior con la policía no era buena y sentía que solo podía confiar en ella misma. Entró en las aulas, una por una y anunció que la conspiración de impuestos había sido desvelada y que no descansaría hasta que cada una de las personas implicadas fuera entregada a la policía. Al día siguiente mandó llamar a diversos alumnos conocidos por su comportamiento violento para interrogarles a fondo. Algunos de ellos fueron expulsados indefinidamente. Otros recibieron serias advertencias. Les comunicó que las investigaciones continuarían y que actuaría con contundencia ante cualquier comportamiento anormal por su parte. Al día siguiente la directora murió de un disparo frente a su casa.

Es fácil ver en retrospectiva lo que se podía haber hecho para evitar la tragedia. Nos gustaría subrayar que la directora actuó con responsabilidad y valentía. Pero debemos abordar los aspectos de su actuación que incrementaron enormemente su vulnerabilidad. El hecho de que se enfrentara a los alumnos ella sola, como la única portadora del estandarte de la lucha contra la “conspiración de impuestos”, la convirtió en el blanco de los chicos amenazadores y de sus colaboradores en las bandas callejeras. La imagen de un único líder puesto al frente y declarando la guerra lleva a los jóvenes a identificar con dicho líder la lucha contra la violencia. Esta constelación se corresponde con el concepto de la autoridad en el pasado, según la cual, la figura de autoridad se encuentra en la cima de la pirámide y el resto la obedece. Hasta el lenguaje amenazante que utilizó la directora contribuyó a inflamar el sentido del duelo: los agresores se plantearon: “O ella o nosotros”. En contraste, pensar en términos de la nueva autoridad podía haber facilitado medidas de respuesta igual de contundentes, pero más seguras.

Las acciones realizadas en el espíritu de la nueva autoridad siempre empiezan por recabar apoyos. Unas llamadas de teléfono preliminares y añadir un par de miembros del equipo docente para hacer rondas de visita por las clases permite al claustro hablar en términos de “nosotros” en lugar de “yo”. Los alumnos tienen mayor sensación de protección cuando se encuentran con un equipo de profesores encabezado por el director, que con el director en solitario. Huelga decir, que de haberlo hecho así la directora habría reducido el riesgo para ella misma. Después de reunir a los alumnos, el equipo docente podría haber invitado a los padres de todos los alumnos del centro escolar a una reunión urgente ese mismo día. Las medidas para proteger a los alumnos deberían haber sido la máxima prioridad, en lugar de intimidar o amonestar a los agresores. El centro educativo podría haber tomado medidas para incrementar la presencia de profesores y padres en el instituto y en sus accesos. Los alumnos amenazados o castigados por la pandilla delincuente podrían haber recibido protección personal. Esta línea de pensamiento requiere superar la “obsesión por tomar represalias”,



lo cual es la máxima prioridad para los representantes de la vieja autoridad. Según nuestro enfoque, los responsables del centro escolar no necesitan vencer o hacer pagar a los criminales, lo cual, obviamente es imposible en un barrio asolado por el delito, sino incrementar la supervisión y protección de las víctimas potenciales. Organizar un frente amplio también hubiera facilitado que el llamamiento a terceras partes fuera más efectivo. La policía o las autoridades locales se habrían visto fuertemente presionadas ante una denuncia por parte de todo el colectivo de padres y profesores.

Ambos enfoques también difieren en el uso del acto público. En el incidente mencionado con anterioridad en Sao Paulo, el propósito del acto público era demostrar que el centro escolar tenía un liderazgo firme. En el espíritu de la nueva autoridad, el fin del acto público es impulsar a la comunidad y fortalecer su compromiso mutuo. El acto público no es solo un papel de portavoz para el líder, sino también un punto de encuentro para la comunidad emergente, por ejemplo, organizando a los alumnos en grupos para ir y volver del instituto. La colaboración con la asociación de alumnos puede garantizar que incluso los alumnos más aislados se incorporen a los grupos.

Este tipo de movilización ofrece un enfoque diferente incluso para los alumnos conflictivos o al menos para algunos de ellos. Presumimos que, en el fondo, estos chicos tienen también voces positivas que no se identifican con su vinculación criminal. Impulsar a la comunidad escolar al tiempo que se hace un llamamiento a todo el colectivo de estudiantes para que se unan a la iniciativa, puede fortalecer las voces positivas de algunos miembros del grupo problemático. Por otro lado, las amenazas de sanciones severas con toda seguridad agravan la polarización entre los chicos “buenos” y “malos”. Este es un fenómeno muy conocido: las amenazas pueden incrementar la cohesión de grupo de la parte amenazada y radicalizar sus reacciones.

## **Modelos de difusión y su papel en la campaña contra la violencia**

Optar por la transparencia y la difusión ofrece claras ventajas para la nueva autoridad en su campaña contra la violencia: a. La violencia se alimenta del secretismo mientras que su revelación socava las bases de su existencia; b. La transparencia y la difusión aumentan la confianza en la figura de autoridad y refuerzan su liderazgo; c. La transparencia y la difusión crean opinión pública contra la violencia, y d. La difusión de la campaña refuerza el compromiso mutuo y los valores de la comunidad.

Cuando trabajamos con el personal docente/profesorado, necesitamos “ejercer la difusión” para superar el hábito enraizado de proteger el derecho a la privacidad de los individuos al abordar toda clase de problemas. Muchos profesores evitan revelar los incidentes violentos a los padres, por miedo a que estos respondan con violencia hacia el hijo. Recordamos a los profesores que incluir a los padres a menudo facilita la

cooperación y la planificación de una respuesta concertada. Un profesor que telefona a los padres para informarles sobre un incidente violento se encuentra en una situación ventajosa al exigirles que actúen con moderación. Si le preocupa la reacción de los padres, el docente puede decir abiertamente: “Quiero compartir con vosotros lo que está ocurriendo y ayudar a encontrar una solución. Vamos a hablar juntos de la mejor actuación para vuestro hijo y para el centro escolar. Pero en ningún caso debéis pegar a vuestro hijo. Eso nos traería problemas serios para todos”. En nuestra experiencia, este enfoque reduce considerablemente el riesgo de una respuesta violenta por parte de los padres.

Las medidas de difusión se manifiestan en tres círculos: el círculo de los padres y mediadores, el círculo de la clase y el círculo de la comunidad escolar (claustro, alumnos y padres). Y en cada uno de los círculos se presentan de diferentes formas y tienen diferentes objetivos.

**La difusión en el círculo de padres y colaboradores.**—Abrir el centro educativo a los padres y mediadores crea un contrapeso a la compartimentación de diferentes círculos de la vida, tan típico de la vida urbana en la actualidad. En lugar de diferentes sistemas aislados unos de otros, ahora los convertimos en “vasos comunicantes”. Con frecuencia, la primera reacción del hijo al ver involucrados a sus padres y otras figuras de apoyo de su entorno es de rabia por la invasión de su privacidad. Esta reacción puede cambiar con el tiempo, cuando el adolescente aprende a aceptar e incluso a ver el lado positivo de la presencia de partes externas. Los padres y los profesores también deben acostumbrarse a mezclar los diferentes círculos de la vida. Al principio, los padres parecen elementos ajenos al centro de enseñanza, por no hablar de los demás colaboradores. Pero después de un periodo de adaptación, los beneficios de la nueva situación resultan obvios para todos. Un buen ejemplo de la capacidad persuasoria de la idea es el enfoque de “familia múltiple” (ASEN, 2002), en el que las parejas de padres-hijos que participan en el programa se convierten en emisarios para su difusión en otros centros de enseñanza.

Recabar apoyo para enfrentarse a un joven que actúa con violencia en el centro escolar es similar a reclutar colaboradores en un caso de violencia doméstica. Los mediadores por lo general son seleccionados con la colaboración y ayuda de los padres. Se les pide que elijan a los mediadores adecuados y les instruyan en el método del programa. Los colaboradores deben llamar al adolescente después de un incidente conflictivo, explicarle que están informados y ofrecerle su ayuda. Deben expresar una actitud positiva hacia el hijo y su confianza en su capacidad para reformarse. El mediador puede decir: “He oído que ayer estuviste involucrado en una pelea en el instituto. Esto no puede seguir así. La violencia debe parar. Creo que puedes detenerla y estoy dispuesto a ayudar”. Los mediadores influyen no solo en el alumno, sino también en el centro escolar, por ejemplo, al incrementar el nivel de presencia y atención vigilante experimentada por los chicos. En algunos de los casos que hemos tratado, contamos con

familiares que se turnaron para acompañar a un chico que había sido violento en el autobús escolar. En otros casos, un abuelo o un tío estaban dispuestos a ayudar al adolescente en las tareas que le habían impuesto después de clase. Una contribución importante que hacen algunos mediadores es presentar un aspecto positivo de las destrezas del joven. Esto compensa las opiniones negativas sobre el adolescente, que a veces funcionan como profecías que se cumplen.

**Difusión en la clase.**—El profesor debe explicar en detalle a la clase las medidas tomadas sobre el episodio violento. El propósito del anuncio no es solamente lograr la disuasión, sino también fortalecer el liderazgo del profesorado, renovar el compromiso con los valores comunitarios y sentar las bases para reparar la relación quebrantada entre el ofensor, la víctima y la comunidad. El profesor informa a la clase sobre los preliminares de la confrontación, la protección ampliada a la víctima y las medidas tomadas. Si estas medidas incluyen un resarcimiento por parte del ofensor, al final del proceso el profesor comunicará a la clase que la cuenta está saldada y que el chico ha vuelto a ser un miembro pleno del grupo.

El primer anuncio tiene lugar poco después del incidente problemático, por ejemplo: “Nos hemos enterado de un incidente violento en el que un alumno ha agredido a otro y ha amenazado con repetirlo. En nuestro instituto ni apoyamos ni nos rendimos ante la violencia. Nos estamos preparando para defender al chico agredido y compensar el agravio. Os mantendré informados acerca de nuestras decisiones y acciones”.

Más adelante el docente debería anunciar la movilización del equipo y las medidas tomadas. Por ejemplo: “Me gustaría hablaros sobre las acciones que hemos tomado en cuanto al incidente violento ocurrido esta semana. Para ello, hemos formado un equipo, del que yo también formo parte, así como los padres del chico que ha cometido el acto violento. Los padres han venido al centro y juntos hemos estudiado los pasos necesarios. También hemos provisto protección para el chico agredido. Ahora tiene los números de teléfono de personas a las que puede llamar si se vuelve a sentir amenazado. El agresor tendrá que quedarse después de clase durante 20 minutos para asegurarnos de que el alumno agredido llegue a casa sin sufrir intimidaciones”.

Si se decidiera que el ofensor y sus padres tomaran parte en las medidas de reparación, el profesor deberá informar sobre ello al término del proceso. Por ejemplo: “En cuanto al incidente violento ocurrido la semana pasada, el chico que cometió la agresión y sus padres han acordado pedir disculpas al chico agredido y a sus padres. He recibido una llamada conmovedora de los padres del chico agraviado. Han dicho que el centro escolar ha gestionado bien el incidente. Al ofensor se le ha dado la opción de, o bien venir acompañado por uno de sus progenitores u otro miembro de la familia al instituto durante una semana, o realizar tareas en la escuela durante tres tardes. Ha escogido la segunda opción y ya hemos coordinado reuniones con el conserje y con el bibliotecario. No estamos enfadados, ni tenemos resentimiento o sentimientos negativos hacia él. Le consideramos uno de nosotros en todos los sentidos. Consideramos concluido el asunto”.

**Difusión en el colectivo más amplio de alumnos, profesores y padres.**—La gestión de los incidentes violentos no se limita a la clase, sino que es asunto de toda la comunidad docente, de los padres y del alumnado. Difundir los casos graves en el boletín o en la página web escolar es de suma importancia. De igual modo, la evolución de estos sucesos debe ser comunicada en las reuniones de padres y profesores. A continuación ofrecemos varios ejemplos de difusión en un boletín<sup>1</sup>.

### **El grupo de electrocución**

Un lunes por la tarde, cuando el conserje estaba cerrando las aulas, advirtió que había una varilla de paraguas metida en un enchufe eléctrico. Una investigación que llevamos a cabo en las clases reveló lo siguiente: durante el recreo, un alumno metió una varilla de paraguas en el enchufe. Explicó a sus amigos que había sentido una ligera corriente y propuso que lo probaran. Los alumnos formaron un círculo, todos agarrados de las manos tocando el primero la varilla introducida en la toma de corriente. Lo probaron en el círculo unas cuantas veces y unos diez alumnos participaron en el “juego”. Después los alumnos experimentaron lo que se siente al mojar la varilla e introducirla en el enchufe... además de los participantes activos, el incidente también incluía a muchos participantes pasivos: casi todos los estudiantes de 7b (12-13 años). Todos observaron y por desgracia, ni un solo alumno, ya fuera activo o pasivo, se paró a pensar en el peligro de lo que estaban haciendo, y la importancia de detenerlo o al menos comunicárselo a un profesor. Algunos alumnos explicaron que empezaron a realizar estos experimentos también en casa. Por suerte el incidente finalizó sin víctimas. Eso no es una travesura, es un acto que pone la vida en peligro. Se enviaron cartas a los padres en las que se les apremiaba a que hablaran con sus hijos sobre el riesgo de esas prácticas. En las clases de ciencias subsiguientes, se habló de la electricidad, de sus beneficios y de sus riesgos. Los alumnos implicados fueron citados para llevar a cabo una investigación sobre ese tema.

### **Una celebración vandálica**

El undécimo curso (17-18 años) no recibió su boletín de notas el jueves, 1 de febrero de 2007, como el resto del instituto. Los padres de estos alumnos recibieron esta carta que explica los hechos:

“Después de la celebración del Día del Árbol en cada clase y de una actuación musical en el auditorio, los tutores de undécimo grado fueron a las aulas para distribuir los boletines de notas. Ante su asombro, toda la zona exterior que pertenece a este curso estaba cubierta de papel higiénico repartido por los árboles, los arbustos y el suelo. La mayoría de los alumnos de esta clase se encontraba fuera, contemplando y disfrutando del panorama. Más tarde se descubrieron otros casos de vandalismo deliberado contra la propiedad del centro escolar. Los profesores ordenaron a los alumnos que lo retiraran de inmediato, pensando que podrían ir a las clases y repartir los boletines de notas al cabo de unos minutos. Pero los alumnos, con sorna, hicieron

caso omiso de la petición. Tan solo cuando se les informó de que no recibirían las notas mientras la zona siguiera sucia, un puñado de alumnos empezó a recoger. En una indagación posterior se descubrió a los alumnos implicados. El domingo<sup>2</sup> se celebró una reunión con toda la clase y se debatieron dos aspectos del incidente: uno, la actitud de los alumnos hacia sus profesores, y dos, la acumulación de actos de vandalismo y destrucción de la propiedad. Después de la charla, los alumnos constituyeron un equipo para buscar una solución al problema. Decidieron enviar la siguiente carta a los padres:

“El asunto aún está en estudio y tras hacer un seguimiento de su evolución, los alumnos han recibido sus boletines de notas esta semana.

Les informamos además que:

a) Esta carta ha sido enviada a todos los padres de la clase. El daño a la propiedad se estima en 3.000 shekels.

b) Esta semana se hablará con los alumnos implicados. Cuando finalicen las reuniones con ellos y todos los detalles hayan sido revelados, tomaremos una decisión sobre las medidas.”

Unos días más tarde se publicó una actualización del proceso:

“Desde los sucesos ocurridos en el undécimo grado, publicados en el boletín anterior, han tenido lugar los siguientes hechos: se ha celebrado una reunión con el grupo de alumnos implicados. En la reunión cada alumno describió su participación en el acto”.

En una reunión del claustro y del consejo escolar celebrada ese mismo día, se tomaron las siguientes decisiones: los diez alumnos responsables de la mayor parte de los daños más graves no irían a la excursión de clase, pues ese día irían al instituto para intentar reparar los daños y con ello, disminuir el coste. Los alumnos que tiraron papel higiénico limpiarían el recinto escolar el día antes de la excursión y se les permitiría ir a la misma.

Los estudiantes enviaron a los profesores y al consejo escolar una carta de disculpas por su conducta y una petición para cambiar la decisión.

El domingo se celebró una reunión con varios padres que solicitaron una cancelación de la decisión y que cambiaran el castigo.

Tras la solicitud de los padres, el profesorado de undécimo grado y el consejo escolar celebraron una larga reunión en la que resolvieron no cambiar de decisión.

### **Robo de un quiosco durante una excursión escolar**

Los alumnos que participaron en el robo fueron expulsados durante tres días. El tercer día, se convocó a los alumnos y a sus padres a una reunión con el inspector, los profesores y el consejo escolar. En esta reunión se decidió que el equipo docente y los padres trabajarían juntos para afrontar el grave incidente. Se constituyó un equipo de cinco padres y profesores para determinar las medidas apropiadas. Los alumnos se incorporaron a la reunión y los padres explicaron a sus hijos que su conducta había perjudicado seriamente no solo a la víctima del robo, sino también a los padres, al

centro escolar y a todos los alumnos.

Los alumnos implicados se agruparon de forma espontánea y escribieron una carta de disculpas, que leyeron en alto en todas las aulas en la que pedían perdón a todos los alumnos por arruinar la excursión y por el bochorno que les habían causado a ellos y a su instituto.

El domingo por la noche, el equipo de padres y profesores se reunieron para debatir sobre el siguiente paso a dar. Decidieron que sus hijos debían realizar alguna tarea significativa para la comunidad. Durante los días siguientes, un grupo de alumnos comenzó a trabajar en el comedor social de la comunidad sirviendo comida a los necesitados. Todos los alumnos acudirán a trabajar allí diez veces.

## **Medidas de reparación**

Hemos incluido difusión y reparación bajo el mismo título para enfatizar el papel de ambos aspectos en la restauración las relaciones de la comunidad dañadas. El agravio perjudica al ofensor, con cuyas acciones pone en entredicho su pertenencia a la comunidad, a la víctima, que se siente traicionada porque no ha recibido la protección necesaria y a otros miembros del colectivo, a quienes afecta el debilitamiento del compromiso mutuo. La figura pública de la autoridad se posiciona contra la violencia y el uso de la divulgación es un acto significativo en el resarcimiento de la comunidad. Este proceso logra los mejores resultados cuando el agresor está dispuesto a participar en las medidas de reparación y compensar por los daños que ha causado.

Padres y profesores sienten que no tienen una capacidad efectiva para motivar al agresor a que emprenda medidas de reparación. Su impotencia se refleja, por ejemplo, en la débil exigencia por parte de padres y profesores de que pida perdón por el daño causado. Esta exigencia se queda a veces en unas pocas palabras forzadas de disculpa, pero el tenso tono de voz y el continuo desdén por los valores que se han violado muestran que en la disculpa solo había palabras huecas. Los educadores intentan salir de su frustración aplicando castigos. Pero el castigo por sí solo no constituye una reparación y puede incluso profundizar la brecha entre el colectivo que castiga y el joven agresor. La tendencia a resolver el problema remitiendo a los chicos involucrados (el ofensor y la víctima) a psicoterapia, indica una frustración aún mayor. Cuando este es el procedimiento habitual para afrontar el problema, se termina por renunciar a cualquier esfuerzo por restaurar la relación tridimensional entre el ofensor, la víctima y el grupo de adolescentes.

La sensación de impotencia proviene en mayor medida de cómo se entiende el proceso de reparación en la vieja autoridad. Desde esta perspectiva, el chico debe admitir la culpa, mostrar remordimiento y expiar su agravio mediante una disculpa muy sincera, mientras repara los daños y renuncia a cualquier beneficio. Este enfoque conduce

necesariamente a una confrontación infructuosa en la que el agresor niega su culpabilidad, responsabiliza a los demás y se niega a entablar un diálogo. Estas reacciones son comprensibles porque desde el punto de vista del agresor, cumplir las expectativas de los adultos sería una afrenta insoportable para su dignidad. No es de extrañar que, en estas circunstancias, los adultos renuncien a cualquier intento de emprender un proceso de reparación o prefieran conformarse con una petición blanda de una disculpa forzada.

Esto no es así cuando el proceso de reparación se formula en términos de la nueva autoridad. El adulto recurre al adolescente como representante de una red de apoyos que le respalda y desea incluirlo en un acto conjunto de reparación. Visto de este modo, el chico no es el único que realiza la reparación, sino que participa en ella y en la que sus padres y el profesor tienen un papel activo en la dirección del proceso. No se pide al adolescente que agache la cabeza y confiese la culpa. En su lugar, el adulto decide que donde hay perjuicio, habrá reparación. Normalmente, para la nueva autoridad, las figuras de autoridad determinan su posición de forma unilateral, independientemente de si el alumno obedece o está conforme. Le dicen: “No podemos obligarte a asumir la responsabilidad o a reparar el daño que has causado. Pero sabemos que has ocasionado un agravio y que tiene que haber reparación y compensación para las víctimas”. La ecuación “ofensa-reparación” se presenta como un valor evidente. El adulto no pide al adolescente que esté de acuerdo con este principio, sino que afirma que él (el adulto) y la comunidad lo suscriben. La figura de autoridad dirige el proceso y se asegura de que tiene lugar aunque el chico se niegue a tomar parte. En estas circunstancias, las probabilidades de que participe en el proceso aumentan de forma considerable.

Las medidas de reparación son una valiosa alternativa frente al castigo. En contraste con los correctivos, en los que tan solo participan la figura de autoridad y el niño, las medidas de reparación implican al profesor, a los padres, al agresor, a la víctima y al colectivo de alumnos. Al contrario que las sanciones, en las que el propósito es tomar represalias y desalentar, el fin de las medidas de reparación es fomentar la reintegración de la persona violenta y reforzar los valores de la comunidad. A diferencia de los castigos, en los que el ofensor es apartado, con las medidas de reparación el agresor se somete a un proceso de reintegración en la comunidad de la que se separó mediante su acto violento. Las medidas de reparación son un ejemplo trascendental de la singularidad de la nueva autoridad, que se basa en la confianza mutua y el estrechamiento de vínculos con la comunidad. En el proceso de reparación, los padres y profesores que despliegan su fuerza y liderazgo, obtienen una sensación de empoderamiento.

El uso de medidas de reparación es apropiado para niños de todas las edades. Los ejemplos de los capítulos anteriores se referían a niños de edades comprendidas entre siete y dieciocho años. En la siguiente sección describiremos un programa de medidas de reparación para niños y niñas de educación infantil. Al comienzo de este proyecto nos preguntamos si dichas medidas se podían poner en práctica en la etapa preescolar. Queríamos comprobar no solo cómo responderían los niños, sino también los padres y

los profesores. Al inicio del curso ofrecimos el programa en una reunión con un grupo de maestros de educación infantil y padres en cinco escuelas infantiles. Después de la reunión distribuimos el siguiente manual:

### *Medidas de reparación en Educación Infantil*

#### **Objetivos del proyecto**

##### Lanzar una respuesta visible a todo acto de violencia:

El proyecto ayudará a transmitir al niño que sus mayores no se desentienden ante un comportamiento inaceptable. Los educadores están presentes en su vida, no se sienten amenazados por él y actúan cuando se comporta de manera inapropiada.

##### Fortalecer la autoridad del educador:

El proyecto reforzará el estatus mutuo y la autoridad de padres y profesores de forma constructiva.

##### Transmitir el mensaje: “Cuando haces daño debes arreglarlo”:

El proyecto transmitirá al niño el mensaje de que la violencia tiene un precio y cuando haces daño puedes y debes arreglarlo, con el apoyo y el estímulo de los adultos que te cuidan.

##### Disponer de una alternativa añadida al uso de sanciones y castigos:

Las sanciones y los castigos son medidas efectivas, pero no son suficientes. A veces crean resistencia y no llevan a la asimilación de valores. El proyecto ofrece otras respuestas con medidas de reparación que incrementan la eficacia de las medidas existentes, mediante la asimilación de valores y la transformación de las figuras de autoridad en líderes positivos.

##### Mejorar la asimilación de valores por parte del niño:

A diferencia de los castigos, que pueden provocar la resistencia del niño, las medidas de reparación tienen más posibilidades de tocar una fibra sensible y, con ello, favorecer una asimilación positiva del mensaje educativo.

#### **Descripción del Proyecto**

##### ¿Qué incluyen las medidas de reparación?

El proceso de reparación transmite el mensaje a todos los niños de Educación Infantil de que el comportamiento inadecuado no desaparece automáticamente por disculparse, sino que requiere un acto que repare la ofensa. Un proceso de reparación completo se llevará a cabo en casos relativamente serios de violencia o de ofensas repetidas. En casos más leves, el profesor deberá actuar según su criterio, bien mediante una acción disciplinaria común o bien mediante una medida de reparación parcial.

#### **El proceso de reparación**

**Recalcar el comportamiento inaceptable e incluir a los padres.**—Digamos que



durante el recreo vuestro hijo muerde a una niña durante una pelea. El profesor deberá separar a los niños y decirle a vuestro hijo con tranquilidad: “Sé que has mordido a Nora. Tengo que contarle a tu mamá y a tu papá lo que ha pasado y juntos decidiremos qué hacer”. Incluir a los padres no es una amenaza, sino una afirmación de los hechos. El tono del mensaje debería reflejar la diferencia. La forma habitual en que se amenaza a los niños: “¡Se lo voy a contar a vuestros padres!”, es del todo inadecuada para nuestro propósito actual. En el caso mencionado, el profesor asegura que va a contar a los padres el incidente ocurrido, con independencia del comportamiento del hijo durante el resto del día. El propósito del mensaje es subrayar la importancia del incidente y transmitir una sensación de cooperación entre el profesor y los padres como representantes de la autoridad adulta en la vida del niño. El propósito de la cooperación entre vosotros y el profesor es reforzar tanto la autoridad suya como la vuestra. Entretanto, el profesor no le va a pedir a vuestro hijo que se disculpe, en primer lugar, porque los niños no siempre aceptan hacerlo justo después de un incidente, y también porque incluso cuando el niño está de acuerdo, pedir disculpas estando enfadado por lo general no es honesto y no lleva a la asimilación.

Este acto demuestra el “principio de demora”, según el cual hay que esperar a que los ánimos se enfríen, es decir, intentar calmarse primero, porque a menudo las actuaciones inmediatas son inútiles e incluso llevan a escalar la situación. Al subrayar el comportamiento inaceptable mientras se informa al niño de que vais a hablar para buscar la solución correcta, el profesor crea la demora deseada.

**Informar a los padres.**—El profesor os informará sobre el comportamiento violento (mediante una llamada de teléfono o al recoger al niño). Es muy importante que consideréis el aviso del profesor como una llamada a trabajar juntos y no como una crítica hacia vosotros o el niño. Por tanto, no hay razón para ponerse a la defensiva ni para sentirse atacado.

**Una breve conversación entre los padres y el niño.**—Ese mismo día, debéis entrar en la habitación del niño cuando esté él, en el momento que mejor os venga. Cerrad la puerta y sentaos. A continuación, decid a vuestro hijo con calma y en un tono no amenazador: “Hoy has mordido a una niña en la escuela. Nosotros te vamos a ayudar a arreglar lo que has hecho porque aún eres un niño y necesitas ayuda. Mañana cuando papá (o mamá) te lleve a la escuela, le dirá al maestro que quieres pedir disculpas a la niña. Te llevará hasta la niña y papá (o mamá) estará contigo. Queremos que pidas disculpas con papá (o mamá) a tu lado y darte ánimos. Además, cuando le pegaste, hiciste algo malo no solo a la niña, sino a toda la escuela y por tanto mañana vamos a llevar un regalo para la escuela. Papá (o mamá) se acercará al maestro contigo y le darás el regalo de parte de los tres, como una familia. ¿Se te ocurre algo para el regalo?”. Si vuestro hijo tiene una idea para el regalo simbólico debéis alentarle. Si no propone una idea, podéis ayudarle y sugerir algún regalo, como un dibujo, una tarta o caramelos.

Después del anuncio debéis abandonar la habitación. Vuestra relación con el niño permanece intacta y lo único que cambia es el tiempo que paséis preparando el regalo simbólico.

Recomendamos que el padre o la madre que no lleve al niño a la escuela al día siguiente sea quien hable con el niño. De este modo, ambos progenitores se implican por igual y transmiten un mensaje de unión de fuerzas, lo que incrementa vuestra autoridad y poder parental.

Si vuestro hijo se pone a la defensiva, acusa o llora, es importante decirle: “Esto no es un castigo, sino algo positivo que vamos a hacer juntos para arreglar el daño que has hecho”.

No os alarméis si la reacción de vuestro hijo es ignorar el mensaje o negarse a cooperar. El éxito del acto no depende de su colaboración. El liderazgo parental significa seguir el programa con independencia de si él está de acuerdo o no. En nuestra labor con los padres y profesores en las escuelas hemos observado este proceso en numerosas ocasiones: inicialmente, el niño reacciona con desafío, pero con el tiempo empieza a mostrar signos de colaboración.

Si el niño se opone a una disculpa conjunta o a una compensación a la escuela infantil, os recomendamos que le digáis que puesto que no está dispuesto a resarcir de lo que ha hecho, será castigado. El castigo deberá ser apropiado para la edad del niño y de una duración razonable, por ejemplo, privarle de ver la televisión, de jugar con el ordenador o de cualquier otra actividad placentera durante un día. Además del castigo, debéis decirle al niño que ya que no quiere disculparse, vosotros como padres, que sois responsables de él, vais a pedir disculpas en su nombre y en nombre de la familia a la niña ofendida y al maestro.

Si el niño propone un regalo simbólico razonable, que no implique un coste monetario a la familia, es importante ayudarle a prepararlo. Si no hace una sugerencia, decidid vosotros qué regalo hacer y preparadlo. Invitad al niño a participar en su preparación. Añadid una nota al regalo indicando: *Para la Escuela Infantil \_\_\_\_\_*. *Un regalo de compensación de \_\_\_\_\_ y de sus padres*. Debéis firmar la nota y pedir que añada su firma o un pequeño dibujo que sirva como firma. Si se niega, decidle que el regalo es de parte de toda la familia y que él es parte de ella, y por tanto, también es de su parte. No entréis en discusiones con el niño después de decir esto.

Es importante recalcar que las acciones llevadas a cabo con vuestro hijo transmiten el mensaje de que estáis de su lado y que no tiene por qué lidiar solo con la aflicción. Al hacerlo así, le fortalecéis y reforzáis su deseo de superar las dificultades.

**Las medidas de reparación en la escuela infantil.**—Cuando lleguéis a la escuela al día siguiente, debéis presentar al **profesor** el regalo que hayáis escogido, junto con la nota. Debéis pedirle que le comunique a la niña que recibió el mordisco que habéis venido y que habéis pedido disculpas en vuestro nombre y en el de vuestro hijo. Si vuestro hijo está de acuerdo, el maestro le acompañará hasta la niña y le pedirá

disculpas mientras esperáis cerca de él. El maestro debe decirle a la niña que habéis solicitado que se lo cuente también a sus padres.

**El maestro refuerza el acto de reparación.**—Al llevar a cabo el acto de reparación, el niño será reforzado de dos maneras. El maestro le abordará unos minutos más tarde y le dirá: “Lo que habéis hecho tus padres y tú es maravilloso. Quiero que sepas que aunque antes estábamos enfadados contigo, ya no lo estamos. Has hecho bien”. Si el niño muestra desdén o insiste en que no ha participado en ello, el maestro puede decir: “¡Para mí tú formas parte de tu maravillosa familia! Si han hecho algo bueno para ti, para nosotros significa que tú eres parte de ello”. Eso debería poner fin al asunto. Durante las actividades en círculo el maestro debe mostrar el regalo a la clase y decir que es un obsequio del niño y su familia como compensación por lo que ocurrió el día anterior. También debería explicar que la familia ha pedido disculpas por lo que ocurrió y que por tanto ya no hay razón para estar enfadados con el niño.

El propósito de ese anuncio es convertir el acto de reparación en un acto público dirigido a todos los niños de la escuela que sufren la violencia. También tiene por objeto lograr que las “aguas vuelvan a su cauce”, cancelar el enfado del niño ofensor y permitir que mejore su sensación de pertenencia a la escuela y al grupo de niños. Con frecuencia, el niño ofensor escoge un comportamiento violento debido a los sentimientos de rechazo que experimenta cuando está angustiado. Pero el acto violento en sí a menudo suscita aún más rechazo hacia el niño ofensor. Al hacer público el acto de reparación, se rompe el ciclo de rechazo y ofensa y de este modo ayuda tanto al niño como a los miembros de su grupo social.

El proyecto fue ofrecido a la comunidad educativa un mes después del comienzo del curso. El proyecto no era obligatorio; los educadores podían inscribirse si lo deseaban y a su propio ritmo. Queríamos saber si los maestros de Educación Infantil considerarían el tipo de autoridad representado en el proyecto relevante para ellos y para los problemas a los que se enfrentaban. Al poner en marcha el proyecto, los maestros contaron con el apoyo de dos estudiantes de psicología. A los siete meses, el programa fue introducido en tres de las seis escuelas infantiles. Los educadores explicaron que el proyecto les ayudó a mejorar sus relaciones con los padres y suscitó reacciones positivas en los niños. Fue aplicado de forma diferente en cada una de las escuelas infantiles y cada uno de los educadores plasmó su propia huella personal. Nos gustaría ilustrar la realización del proyecto por una maestra de Educación Infantil que lo aplicó de la manera más libre y original.

#### *La clase de Educación Infantil de Kelly*

**La introducción del programa.**—Cuando encuentra un caso de comportamiento violento o degradante, Kelly detiene todas las actividades de su clase, reúne a los niños y celebra una asamblea para tratar el asunto. Toca el tambor (que es la señal para que todos los niños se reúnan en torno a ella) y anuncia: “Acaba de ocurrir un incidente que incumple todas las normas de esta escuela. Alan ha escupido a Zoe. Tenemos que

decidir qué hacer para que no vuelva a suceder”. Si el niño rebate que no lo hizo a propósito, ella pregunta al grupo: “¿Se puede escupir a alguien sin que sea a propósito?”. Si el niño reclama que fue la niña quien empezó, dice: “En ese caso, me lo tienes que contar, pero no escupir”. Al final de la reunión le dice al niño que ha mostrado un comportamiento conflictivo: “Tienes que pensar en lo que has hecho y, al final del día, compartir con todos las conclusiones a las que has llegado”. En incidentes menos serios que no se debaten en grupo, dice: “Tenéis que hablar entre vosotros y contarme vuestras conclusiones”. Más tarde, se dirige a los niños y les pregunta si han llegado a alguna conclusión.

Poco a poco Kelly empezó a recurrir a los actos de reparación. Por ejemplo, los niños hacían un dibujo como gesto de reconciliación. Kelly preguntaba al niño ofendido: “¿Qué te ayudaría a sentirte mejor?”. Y al niño ofensor: “¿Cómo podrías ayudarle a sentirse mejor?”. Después de unos cuantos incidentes los niños ya sabían qué sugerir o pedir.

**Incluir a los padres.**—Kelly informaba a los padres de cualquier incidente serio al llegar a la escuela o por correo electrónico. Al preguntarle sobre los casos en los que la familia no colaboraba, nos explicó: “No hay padre o madre que no responda si persistes. Si soy coherente al contar a los padres lo que ha pasado con su hijo, esto genera confianza de forma progresiva. No es fácil, pero es posible. Si quiero que su hijo traiga un dibujo al día siguiente y se les olvida, les digo: “Es muy importante para su hijo. Mañana estará en la escuela y tendrá mayor responsabilidad”. En el caso de una madre que no colaboró con la petición de preparar un regalo de conciliación, la llamó con una solicitud especial: “Por favor, colabore conmigo solo tres veces, eso es todo”. La madre convino. Según Kelly, tras dos actos de reparación con su colaboración, no hubo necesidad de otra llamada.

**Pasar la responsabilidad a los niños.**—Más tarde durante el curso, Kelly dejó de poner a la familia al día mediante correo electrónico y transfirió a los niños la responsabilidad de decírselo a sus padres y traer una carta de disculpa escrita con su ayuda. Si el niño no escribía la carta, se lo decía al progenitor que traía al hijo a la escuela y le pedía que se quedara unos minutos para que el niño pudiera escribir la carta. Los niños aprendían el proceso rápidamente y se decían mutuamente: “Tienes que traerme una carta”. En las actividades de círculo, el niño ofensor se quedaba junto a la maestra cuando leía la carta. Más tarde, este entregaba la carta al niño ofendido delante de toda la clase. Las cartas de disculpa evolucionaron y eran cada vez más elaboradas. Se expusieron las cartas en el tablón de anuncios. Hubo un niño que puso un anillo en el sobre como regalo. Los niños se emocionaban tanto cuando llevaban una carta como cuando la recibían.

He aquí algunos ejemplos:

Cuando una niña estaba a punto de sentarse, un niño intentó quitarle la silla para gastarle una broma. Kelly reunió a todos los niños. Juntos, pensaron sobre lo que podía

haber ocurrido e hizo una simulación con una muñeca retirándole la silla. El niño escribió una carta de disculpa y la leyó al grupo.

Kelly llamó a una de las niñas y le pidió que mostrara a los dos estudiantes de psicología que ayudaban a los profesores una carta de disculpa que había recibido ese día. Otra niña, que escuchó la conversación, dijo: “Yo también tengo una carta”. Kelly se quedó sorprendida y le preguntó de quién era. La niña respondió que uno de los niños le había hecho un dibujo después de insultarla. ¡Kelly ni siquiera se había enterado! Esta prueba de integración de la cultura de reparación muestra que los conceptos son en extremo relevantes para los niños, incluso en el nivel de Educación Infantil.

<sup>1</sup> Estos informes proceden del boletín de noticias del Yifat School en el Valle de Jezreel, Israel.

<sup>2</sup> Al tratarse de un centro docente en Israel, el primer día lectivo es el domingo en lugar del lunes (*N. de la T.*).

## Cómo implicar a los alumnos en la campaña contra la violencia

Coautores: Georg ROESSLER, Yoni TSHOUNA<sup>1</sup> y Keren FATAL-ASHER

El apoyo de los alumnos en la campaña contra la violencia es una condición importante para que el centro tenga capacidad de vencer a la violencia física, y cuando se trata de violencia emocional es una condición imprescindible. Este tipo de violencia, exteriorizada mediante la humillación, la exclusión y el ostracismo, plantea un reto especialmente difícil. Comparado con la violencia física, la violencia emocional es más difícil de identificar, más esquiva a la hora de afrontarla, y presenta a padres y profesores dilemas morales y educativos muy complejos. Muchos docentes piensan que afrontar problemas como el ostracismo, el abuso emocional o los insultos va más allá del ámbito de su responsabilidad. Sienten que carecen de herramientas para hacerles frente y dudan de su derecho a interferir en un área percibida como parte del mundo privado del alumno.

Las limitaciones del profesorado son especialmente evidentes cuando tratan la violencia emocional como si no fuera más que un problema de disciplina. La acción disciplinaria requiere una definición clara del problema para poder identificar sin ambigüedad cuándo tiene lugar el comportamiento, cuándo se detiene y cuándo tomar represalias. Estas condiciones no se dan cuando se trata de violencia emocional. Por tanto, los profesores que perciben su función en términos de la vieja autoridad, experimentan una extraña indefensión cuando se trata de violencia emocional. No ocurre así con profesores que perciben su papel en términos de la nueva autoridad. Comprender que la autoridad no necesariamente significa obtener obediencia o resultados inmediatos, sino que nace al ejercer presencia y perseverancia, al recabar apoyo y al crear opinión pública, abre muchas posibilidades para la acción. La confianza de la nueva autoridad en las redes y las alianzas, ofrece una clara ventaja al conectar con los alumnos. Desde esta perspectiva, los docentes y el alumnado luchan codo con codo contra la violencia que afecta a todos. Pero los docentes tampoco deben delegar su responsabilidad en la dirección del proceso. Tan solo cuando se posicionan al frente de la lucha antiviolencia pueden ganarse la confianza de los alumnos.

### **La ley de la selva**

Rona es una chica singular que sufre un trastorno del habla. Se trasladó a su centro

escolar actual cuando estaba en 2.º de Primaria. Desde el principio del curso sufrió acoso por parte de un grupo de niñas de su clase, que se reían de ella y la ofendían de forma deliberada. Las chicas también organizaron un boicot: cuando Rona llegaba, se echaban a correr y la insultaban. Un día, las chicas de ese grupo planearon atacar a Rona de camino a su casa. Saltaron encima de ella, le tiraron del pelo y la insultaron: “¡Bicho raro! ¡Asquerosa! ¡Apestosa!” Le dijeron que todo el mundo la odiaba y que incluso sus padres preferirían que no existiera. Rona llegó a casa llorando. Sus padres indagaron y finalmente les contó lo que ocurría. Los padres llamaron al profesor, quien, después de escuchar la historia, llamó a los padres de las chicas implicadas para que se reunieran con él y con los padres de Rona. Los padres de las chicas acosadoras estaban sobrecogidos y apenas podían creer que sus hijas estuvieran implicadas en un incidente como ese. El profesor dijo que las pruebas eran claras y que también había percibido señales del boicot en su clase. Pidió a los padres que no castigaran a las chicas, sino que acudieran a una reunión plenaria con todos los alumnos y padres, en la que decidirían una medida constructiva para resolver el problema. También pidió a los padres que llamaran a Rona para decirle que sabían lo que había ocurrido y prometerla que la apoyarían. Algunos padres pidieron disculpas a Rona en su nombre y en nombre de sus hijas y prometieron ayudarla en todo lo que pudieran. Incluso antes de la reunión en el colegio, dos de las chicas llamaron a Rona y pidieron disculpas por lo que habían hecho.

Unos días más tarde, unos veinte alumnos se reunieron en la clase junto con algunos padres. El profesor empezó la reunión diciendo: “La semana pasada se cometió un acto horrible de violencia. Un grupo de niñas tendió una emboscada a una niña de la clase, le tiraron del pelo y la humillaron de forma terrible. El ataque se produjo después de haber sido víctima de acoso y de abuso emocional durante algún tiempo. Hemos hablado con los padres de las chicas involucradas y han convenido en tomar severas medidas contra este comportamiento. Ellos y sus hijas llamaron a la niña atacada y se disculparon. Estoy aquí hoy para presentar una postura unida contra todo tipo de violencia emocional, humillación, intimidación u ostracismo hacia los niños”. Algunos padres y docentes expresaron su pesadumbre al conocer el caso. Dos padres contaron dolorosas historias personales sobre boicots que habían sufrido en la infancia. Durante la reunión, la madre de Rona se echó a llorar y al rato, la siguió una de las chicas que habían tomado parte en el ataque. El profesor explicó que detener el acoso no era suficiente. Necesitaban que Rona tuviera la sensación de que la clase rechazaba la violencia y la apoyaba. Durante los días siguientes a la reunión, varias chicas visitaron a Rona en su casa. Otros, ofrecieron acompañarla a casa desde el colegio. Dos de las chicas que solían meterse con ella se hicieron amigas de Rona.

El incidente tuvo repercusiones en otras clases porque los alumnos vieron a los padres entrar en el aula y preguntaron por el motivo. En una reunión, los profesores decidieron hablar sobre el incidente en todas las clases del centro escolar, sin mencionar los nombres de las niñas implicadas. La reunión originó un ambiente comunal que

denunció todo tipo de acosos y de humillación. En todas las clases se pidió a los chicos y chicas que anunciaran abiertamente que estaban personalmente dispuestos a unirse para detener las exclusiones e impedir las humillaciones en el futuro. La respuesta fue muy positiva.

### **Ciberacoso**

Una alumna de 6.º curso organizó un boicot a otra chica a partir de su rivalidad por el afecto de un chico de su clase. Su fuerte posición en la clase y su papel central en los foros electrónicos permitió a la niña que había iniciado el boicot movilizar a la mayor parte de las niñas de la clase. Por suerte, el profesor también tenía fuerte influencia en los niños, quienes sabían que podían informarle de cualquier problema a través del correo electrónico o por wasap. Después de la denuncia, el profesor hizo algunas averiguaciones con la víctima y la chica que había iniciado el boicot. Esta última afirmó que detendría el boicot y pidió al profesor que no expusiera el asunto a la clase. El profesor rechazó la condición. Inició la clase al día siguiente diciendo a los alumnos: “Poneos de pie. Me he enterado de algo muy serio que ha sucedido aquí y sabéis lo que opino acerca del abuso emocional”. Los alumnos comprendieron rápidamente lo que quería decir. Un niño dijo: “Probablemente te refieres al acoso”. El profesor respondió: “Es inadmisibles en mi clase. Tenéis dos opciones: detenerlo o detenerlo. Quiero ser notificado por e-mail que esta situación de acoso ha sido completamente eliminada esta misma tarde”. La clase se quedó mucho rato en silencio. Unos momentos después, el profesor les dijo que se sentaran. Dedicó la clase al tema de la excomunión en la Biblia. Subrayó que la excomunión, que era lo mismo que el boicot, era considerado el castigo más severo que jamás haya existido. Durante el recreo de ese mismo día algunos alumnos se acercaron a la chica acosada y reanudaron el contacto con ella. Una de las chicas le llevó un regalo con una nota que firmó todo el grupo.

Estos ejemplos muestran la tremenda influencia que puede ejercer un docente si tiene presencia, está involucrado en la vida de sus alumnos, tiene una postura firme contra la humillación y el ostracismo, y se niega a mantener la violencia en secreto. Pero no podemos esperar que el profesorado siempre se encuentre en posición de exponer tales cosas y detenerlas. Los docentes saben muy bien que la mayor parte de la violencia emocional ocurre bajo la superficie. Para luchar contra estos comportamientos de una manera efectiva, todo el alumnado debe suscribir la campaña y estar empoderado para emprender una acción independiente si es necesario.

## **Cómo lograr que el alumnado ejerza la resistencia pacífica para luchar contra la violencia**

Afrontar la violencia física con un enfoque “de arriba abajo” puede originar resultados significativos, pero cuando se trata de violencia emocional, la inclusión y reclutamiento



del alumnado es una condición esencial para el éxito. En la mayoría de los casos, la interferencia del profesorado no solo no puede ofrecer una respuesta adecuada a cosas como el ostracismo o los insultos, sino que puede incluso empeorarlas. Un niño que sufre de exclusión u otros tipos de humillación solo recibirá un alivio real si los demás niños se comprometen a detener la violencia. Una instrucción desde arriba, aunque lleve a la obediencia, tan solo logrará el objetivo de una manera parcial.

Algunos profesores fracasan en la gestión de estos problemas porque asumen toda la responsabilidad de la iniciativa. Otros fracasan porque dejan toda la labor a los niños. Cuando un profesor asume toda la tarea, el niño considerado culpable es castigado sin incluir a otros niños. Los niños reciben el siguiente mensaje: “Nosotros afrontaremos el problema; vosotros volved a vuestra rutina”. Su conclusión es: “No es de nuestra incumbencia. Es cosa del profesor”. Y en el otro extremo, el profesor transmite el mensaje: “Estos problemas son asunto vuestro”, y la conclusión de los niños es: “No tenemos protección contra los acosadores”.

La nueva autoridad ofrece otra opción, en la que el profesor dirige a los alumnos en una lucha pacífica contra la violencia. Es muy consciente de que, sin su ayuda, su capacidad se ve limitada. Ahora su misión es doble: emprender una acción él mismo para demostrar a los niños y niñas que no están solos y empoderarlos como colaboradores en la campaña.

Implicar a todo el alumnado en la resistencia a la violencia es una misión educativa de vital importancia. La educación en valores que resulta de la participación activa en una campaña de resistencia pacífica es diferente de la educación en valores conseguida con explicaciones o con reuniones de profesores. Gandhi subrayó que la participación en una acción real de resistencia pacífica educa a los activistas y les fortalece más que cualquier persuasión verbal (SHARP, 1973). Este también es el objetivo de la figura de la nueva autoridad en su labor con los niños: incluirlos en la resistencia activa contra la violencia, tanto como grupo independiente, como parte de un amplio frente de alumnos, alumnas, profesorado y padres y madres.

Muchos programas para hacer frente a la violencia escolar están basados en información, persuasión, resolución de conflictos, enseñanza de destrezas sociales, expresión de sentimientos en un grupo y comunicación no violenta. Tales actividades pueden suscitar una sensibilización y mejorar el ambiente. Pero estos métodos llegan principalmente a los convencidos, es decir, a los chicos que ya están en contra de la violencia. Para cambiar esta perspectiva, los alumnos deben estar empoderados para ejercer la resistencia activa contra la violencia. La resistencia pacífica es una resistencia en todos los sentidos y no debe confundirse con el intento de resolver los problemas solo a través del diálogo, la persuasión o el acuerdo. La resistencia pacífica se basa en recabar y emplear el poder, pero no es el poder del puño. Es el poder acumulado por la determinación, el apoyo mutuo y la voluntad de romper los acuerdos que tienen a los activistas con las manos atadas. La resistencia pacífica contra la violencia tiene varias

premisas:

**a) El dominio de los acosadores se sostiene sobre una cultura del silencio y el aislamiento de la víctima** – La autoridad de los acosadores no se limita a sus actos de dominio, sino que reside mayormente en normas sagradas sobre la delación y el secretismo, sobre conceptos primarios de “cobardía” y “valentía”, sobre la práctica de desentenderse y principalmente sobre el aislamiento de la víctima. Estas tendencias no necesariamente reflejan las inclinaciones naturales de los jóvenes, sino que nacen de la intimidación y de la frustración.

Al igual que otras tácticas de opresión, el acoso implica severas prohibiciones y etiquetas a cualquier acción que pueda poner en peligro el dominio de los acosadores. La transgresión más grave en la cultura juvenil es chivarse. Sin embargo, los chicos entienden la diferencia entre “chivarse” y “denunciar” cuando se trata de actos destructivos. Por ejemplo, la mayoría de los niños estaría de acuerdo en que denunciar que un niño ha amenazado de muerte a otro chico no es un chivateo reprobable, sino una acción responsable. En cambio, existe mucho menos acuerdo sobre denunciar acciones menos extremas. En ocasiones, incluso denunciar un acto de violencia grave es clasificado por muchos chicos como “chivateo”. Por supuesto, a los acosadores les interesa expandir cuanto sea posible el alcance de las situaciones clasificadas como “chivateo” y reducir, si es posible a cero, las situaciones etiquetadas de “denuncia”. Incluso el concepto de “cobardía” por lo general refleja una norma que sirve fundamentalmente a los acosadores. Por ejemplo, un niño que pide la ayuda de uno mayor para defenderse contra un acosador, es un “cobarde”. Si osa pedir la ayuda de un adulto, no solo es un “cobarde” sino también un “acusica”. Estos principios garantizan el aislamiento de la víctima y perpetúan el dominio del acosador. A continuación describimos un ejercicio de grupo indicado para concienciar a los jóvenes sobre esta tiranía y unirse contra ella. Este ejercicio y los siguientes constituyen parte de un taller de tres días para enseñar a estudiantes y educadores a resistir a la violencia.

### *¿"Chivarse" o denunciar?*

Los objetivos del ejercicio son: a. Ayudar a los alumnos a entender que las reglas contra los chivatos no son tan válidas y obvias como uno pueda pensar o como los acosadores quisieran que pensáramos; b. Favorecer la comprensión de que un entorno violento no es “natural”, sino que prevalece por una aceptación tácita; c. Exponer el modo en que los acosadores aíslan a la víctima y perpetúan su dominio por la oposición a los “chivatos”; y d. Animar a los alumnos a establecer normas libres de intimidación a través de la cooperación entre ellos mismos o con los adultos.

El ejercicio comienza con un cartel en el aula en el que se ha escrito las preguntas: “¿Quién hace las reglas?” y “¿Por qué?”. Se pide a los alumnos que contesten como deseen. Las respuestas típicas son: los padres, el Ministro de Educación, Dios, la policía, los tribunales, el Parlamento, el profesor o el director. Después de cada respuesta, como por ejemplo “el director”, el facilitador pregunta: “¿Por qué?”. El

facilitador escribe la respuesta en la pizarra.

Después de una ronda para determinar las normas, los facilitadores escriben diez frases en la pizarra. Cada una de las frases describe un evento en el que se informa a un adulto. Por ejemplo: “Un alumno denuncia que ha visto a otro alumno darle una fuerte bofetada a alguien en los pasillos”. “Un estudiante le cuenta al jefe de estudios que ha visto a otro alumno tirar del tirante del sujetador a una chica”. “Un alumno le cuenta al profesor que ha visto a otro chico copiar en un examen”. “Un alumno cuenta al director que otro chico le ha amenazado con darle una paliza después de clase”. “Un alumno cuenta al orientador que ha oído decir a un chico que se iba a escapar de casa”. Después de leer cada frase, votan sobre si la acción descrita lo consideran “chivarse” o “informar”. Después de las votaciones, los facilitadores hacen un recuento de los resultados e inician un debate sobre las razones de votar de una manera u otra.

El facilitador concluye el ejercicio al decir: “En vuestra clase hay cosas que no toleráis, como tener navajas, pero hay otras cosas que aceptáis. Con vuestros votos, de hecho estáis indicando a los acosadores que estáis dispuestos a recibir una bofetada o que os tiren de vuestros sujetadores, pero no estáis dispuestos a ser amenazados con navajas. Vosotros sois los que trazáis los límites. Mientras estéis dispuestos a recibir una paliza y ser humillados, así será. Si decidís que queréis detenerlo, nosotros estamos dispuestos a ayudaros a resistir. Será una campaña pacífica, pero no menos poderosa porque no sea violenta, sino todo lo contrario”.

La reacción de los niños es inequívoca y demuestra que el ejercicio les ha ayudado a comprender la arbitrariedad de las normas y de los intereses beneficiados por esta norma. En ocasiones, el ejercicio conduce a una acción inmediata para socavar las normas distorsionadas. Por ejemplo, un estudiante que tenía cierto estatus entre los alumnos, decidió informar al profesor sobre un acosador de otra clase que solía poner la zancadilla a los niños o empujarles en los pasillos. El profesor llamó al alumno para hablar con él y le dijo que estaría bajo vigilancia constante. Cuando el acosador se encontró al grupo de niños a los que solía poner la zancadilla, gritó: “¡Uno de vosotros es un chivato!””, a lo que respondió uno de los alumnos: “¡No ha sido solo uno! ¡Somos una clase entera de chivatos!”. Los cinco chicos decidieron adoptar el lema y lo difundieron en su clase y todos lo acogieron con entusiasmo. De este modo, los chicos convirtieron la etiqueta negativa en el emblema de su clase, que simbolizaba su decisión de dejar de ser víctimas de violencia.

**b) La resistencia pacífica requiere el desarrollo de la solidaridad** – Si el niño está solo, es intimidado y débil frente a los acosadores, pero esto cambia cuando deja de estar aislado. Muchos se han maravillado ante el coraje de los activistas de la resistencia pacífica contra la opresión masiva, como la lucha por la independencia en la India o la lucha por la igualdad de los negros en Estados Unidos. Este coraje no solo nace de las profundidades del alma individual, sino que se forja en el crisol del grupo de activistas. Tomar conciencia de la arbitrariedad de la opresión a veces lleva a actos de valentía por

parte de individuos que intentan resistir a la opresión por su cuenta. Tales acciones crean un riesgo innecesario y pueden culminar en decepción y derrota.

### **El rey de las “collejas”**

Ralph era el rey de las “collejas”. Conseguía aterrorizar a su clase y someter a los niños a sus caprichos. Algunas veces provocaba a determinado número de chicos en serie y si alguno de ellos no respondía a su gusto, le ordenaba: “¡Agacha la cabeza, que te voy a dar una colleja!”. Lo sorprendente es que los chicos lo hacían porque tenían una reacción en extremo violenta. Un debate en la clase como parte de un taller contra la violencia, suscitó la indignación contra la humillación que todos recibían de Ralph. Joel era uno de los chicos a los que solía provocar Ralph. Él se armó de coraje y decidió que sería el primero en resistir al acosador. Cuando Ralph le ordenó: “¡Agacha la cabeza para una colleja!”, Joel alzó la cabeza y le miró fijamente a los ojos. Ralph le amenazó con que si Joel no agachaba la cabeza se arrepentiría. Joel se mantuvo firme. Ralph le agredió con saña, le rompió la nariz y le partió una ceja. La agresión le costó una expulsión y la policía le abrió un expediente.

La sensibilización y la implicación emocional no bastan. Tiene que haber una movilización colectiva para resistir a la violencia. El siguiente ejercicio expone cómo el despertar emocional creado en el taller se puede canalizar para crear un espíritu de solidaridad y resultar en medidas prácticas.

#### *Acoso mediante boicot*

Los boicots son comunes sobre todo en los últimos cursos de Primaria y en Secundaria. Los estudios sobre la violencia muestran que el 30% de los estudiantes son víctimas de boicots. Son más comunes entre las chicas, pero no son raros entre los chicos (BENBENISHTI y ASTOR, 2005). Un boicot causa un profundo sufrimiento que puede impulsar a un chico al suicidio. Se expresa mediante el silencio, la falta de comunicación, la indiferencia, no ser invitado a actividades y con cartas anónimas. Los boicots a menudo sirven como herramientas en la lucha por el estatus en la clase. Así pues, a veces los organizan figuras dominantes para someter a aquellos que puedan amenazar ese estatus, y otras veces lo realiza una “nueva estrella” contra la chica más popular de la clase.

Para movilizar a los niños en contra de los boicots podéis poner en práctica un ejercicio que suscita indignación en muchas víctimas. Elegid a un voluntario que, sin saberlo, será la víctima de un boicot artificial durante un corto periodo de tiempo. El boicot tendrá efecto durante una fiesta que es una actividad del taller antiviolencia. Los alumnos traen música, aperitivos y bebidas ligeras. Los facilitadores eligen de entre los voluntarios a un alumno, señalado por el profesor, que pertenezca a la élite de la clase. Este abandona la clase y espera. Hay que dar instrucciones a los alumnos para que a su regreso, nadie hable con él ni le preste ningún tipo de atención. Los facilitadores se dirigen personalmente a sus mejores amigos y les instan a que no le hablen ni proporcionen pistas que arruinen todo el ejercicio. Se pide al voluntario que regrese a la

clase y la fiesta continúa. Los chicos bailan, beben, comen e ignoran de modo sistemático al chico o chica. Diez minutos más tarde, los facilitadores anuncian el fin del boicot y piden a los participantes que se reconcilien con la víctima. Con frecuencia la reconciliación es emotiva y, aunque el boicot haya sido escenificado y corto, el sufrimiento es real. Al final de la reconciliación se pide a los alumnos que se sienten en círculo y compartan lo que han vivido. Los chicos explican que era duro seguir, pero que se sentían obligados, mientras que otros se atreven a confesar que tenían sentimientos de poder. Pero la experiencia predominante es la identificación con la víctima.

En este punto del ejercicio, se puede añadir un factor sorpresa al incorporar a un profesor o padre o madre de uno de los alumnos que esté dispuesto a venir a clase y contar la experiencia de ostracismo que experimentaron en su niñez. La introducción de un adulto sirve para reducir de forma parcial la barrera que separa a los adultos y a los hijos en temas relacionados con enfrentamientos en la comunidad juvenil. Reducir esta barrera es esencial para la lucha porque los boicots por lo general existen cuando los chicos perpetúan un aislamiento absoluto del mundo de los adultos.

La siguiente fase es el debate en grupo de las cuestiones: “¿Cómo identificar el boicot?” “¿A quién beneficia?” “¿Por qué lo consentís?” “¿Con qué os presiona el organizador del boicot?”. De manera paulatina emerge el entendimiento de que el boicot es un acto de opresión ejercido no solo contra la víctima, sino contra la mayoría silenciosa de los alumnos. El joven boicoteado no solo es excluido, sino que se convierte en un “intocable”. Esta perspectiva sienta las bases para la movilización en contra de los boicots. Se divide a la clase en dos grupos, cuya labor es sugerir ideas para impedir los boicots y deshacer los que ya existen. Los alumnos deben abordar actos tanto individuales como colectivos. El propósito de la división es demostrar que el poder del individuo es limitado, salvo que aúne sus fuerzas con las de otros para movilizar el poder colectivo en contra del boicot.

El facilitador pide a un representante de cada grupo que lea en voz alta la solución sugerida por el grupo. Las ideas típicas para las acciones individuales son: a. Intentar prevenir el boicot al oponerse personalmente y buscar a otros que hagan lo mismo; b. Espiar e investigar para averiguar quién es el autor del boicot y a quién beneficia; c. Abordar en secreto a los padres del hijo que ha organizado el boicot; d. Mantener contacto secreto con el chico boicoteado; e. Una acción anónima para refutar los rumores negativos sobre la víctima; f. Acudir en secreto a un profesor respetado, un orientador de organización juvenil o al director del centro de enseñanza. En este punto del debate, a menudo se expresan dudas acerca de acudir a partes externas como profesores, padres u orientadores del colectivo juvenil. Este recelo constituye una oportunidad para reformular las preguntas: “¿Quién ha dictado la regla que impide acudir a los adultos?” “¿A quién beneficia?”.

En el debate sobre actividades de grupo se debería recalcar que incluso un pequeño

grupo de tres o cuatro alumnos puede anular por completo un boicot trabajando juntos. Las ideas más comunes que emergen en esta fase son: a. Crear una cadena de cartas contra el boicot y contra las historias difamatorias; b. Establecer un día y una hora para que todos los miembros del grupo se manifiesten y rompan el boicot; c. Un acuerdo en el grupo para acudir a partes externas, y d. Ofrecer apoyo organizado a la víctima. Este debate muestra que las acciones individuales pueden sentar las bases o proporcionar algo de apoyo al alumno boicoteado, pero son las actividades grupales las que culminan en la disolución final del boicot.

El ejercicio termina con una ceremonia pública de compromiso que comienza con un voto: “¿Quién está a favor de declarar la prohibición de los boicots en nuestra clase?”. Los facilitadores leen los resultados de los votos y declaran que son la expresión de la auténtica voluntad de la clase. Por consiguiente, cualquier intento posterior de imponer un boicot sería una traición a la voluntad de la clase. Después de votar, el facilitador pregunta: “¿Quién está dispuesto a comprometerse no solo a negarse a formar parte de un boicot, sino a actuar personalmente para abolirlo?”. Los facilitadores subrayan de nuevo que si existen cuatro alumnos en la clase dispuestos a asumir ese compromiso, la clase será inmune a cualquier boicot en el futuro. Los facilitadores escriben los términos del compromiso en la pizarra y los alumnos que se identifican con sus contenidos se ponen de pie y firman con sus nombres al pie de la declaración. En todos los talleres celebrados hasta entonces, firmaron el compromiso numerosos voluntarios.

Durante el taller surgen otras oportunidades para desarrollar medidas que reflejen la resistencia colectiva contra la violencia. Por ejemplo, un grupo de escolta para proteger a un niño amenazado, una exigencia colectiva a los acosadores para que pongan fin a la violencia, una decisión conjunta para informar acerca de la violencia a una parte externa, generar declaraciones públicas en contra de la violencia y difundir públicamente la acción emprendida por el equipo contra los acosadores. Estas acciones galvanizan a la clase en el espíritu de la resistencia pacífica. Crean un clima en el que el sentimiento del sometido da paso a uno de espíritu colectivo.

**c) Adquirir destrezas para evitar la escalada es un elemento clave en la resistencia a la violencia** – Los actos sin escalada constituyen una ventaja no solo para el objetivo preventivo de reducir las posibilidades de conflagración, sino también son una parte esencial en la lucha activa contra la violencia, que impulsa enormemente al colectivo no violento e incrementa el apoyo para el mismo.

### **“Entré al trapo”**

Allen de once años se encontró por la tarde con tres chicos de su clase que jugaban a las canicas. Se detuvo a observar y saludó a su compañero de clase, Owen. Owen le respondió con una provocación; “Hola, ¿te han dado por culo mucho últimamente?”. Allen, que era muy ingenioso, replicó: “Solo de uno en uno. No como tú, que te han dado en grupo”. Esa respuesta fue razón suficiente para que Owen se levantara y le diera una paliza a Allen, ante los vítores de sus compañeros de juego. Allen se marchó

llorando después de que una mujer que pasaba por la calle les separara. Los chicos vociferaron: “¡Qué suerte que te hayan rescatado! ¡Ahora vete llorando a tu hermano!”. La mujer que le acompañaba, sin querer echó más leña al fuego diciendo: “¡Sí, cuéntaselo a tu hermano! ¡Se lo merecen!” Esto era lo último que quería hacer Allen.

Tres años más tarde, en un taller contra la violencia, Allen contó la historia cuando los facilitadores describieron al grupo las maniobras que usan los acosadores: empezar con una provocación verbal, con la esperanza de que la otra parte responda de igual manera, con lo que les da una excusa para emplear la violencia física. Al final de su relato, Allen añadió: “Entré al trapo”.

Las provocaciones y los insultos son tan comunes que algunos niños escuchan sus verdaderos nombres mucho menos que los apodosos ofensivos que les han puesto. Otros sufren de constantes burlas, que son un componente permanente del ruido que llena la clase, el patio y los pasillos. Un niño que intenta quejarse a los profesores averigua rápidamente que su situación no mejora por ello. Quejarse al profesor empeora aún más el sufrimiento de la víctima cuando sus compañeros sospechan que él es la fuente de la filtración. Los consejos improvisados de los profesores, como: “Sé maduro”, “No hagas caso” o “Intenta ser su amigo” no son de ayuda ni sirven de consuelo. Poco a poco la víctima se convence de que la humillación es parte del orden natural de las cosas. Agacha la cabeza y a menudo incluso llega a la conclusión de que, en realidad, tiene un defecto.

Los objetivos del ejercicio contra las ofensas en el taller contra la violencia son: impartir destrezas antiescalada, proporcionar a los alumnos herramientas para modificar o neutralizar el aguijón de las humillaciones y aliviar a la víctima de su soledad. En el nuevo contexto, la víctima, precisamente quien debería aparecer como el débil, es el respetado, mientras que el acosador, el que trata de humillarla, es el que queda como el pesado y el impresentable.

La clase se divide en grupos y se les pide que escriban en la pizarra una lista de las ofensas más comunes. El profesor toma parte en el proceso y anima a los alumnos a describirlas en sus formas más extremas. Después de anotar las humillaciones, tiene lugar una competición entre los grupos para crear respuestas efectivas. Las respuestas tienen que tener dos criterios: a. Deben ser graciosas y b. Tienen que ser tranquilizadoras (antiescalatorias). Cada grupo escoge las tres mejores respuestas y las presentan a la clase en un juego de roles. La competición es evaluada por el aplauso espontáneo que reciben, pero, si hay dudas respecto a si alguna de las respuestas es apaciguadora o irritante (escaladora), el facilitador somete la valoración a voto.

Este ejercicio ofrece una oportunidad de oro a los payasos de la clase. Estos alumnos a menudo tienen un humor ingenioso. Con frecuencia son la fuente de apodosos vinculados a las víctimas. El facilitador pregunta al profesor quiénes son los payasos y se asegura de distribuirlos en los grupos de forma equitativa. Antes de recabar las respuestas, se dirige a los payasos de forma individual y les dice que espera que aporten respuestas divertidas a su grupo. Esta petición constituye una oferta para que el payaso

se someta a una “reeducación vocacional”. Si anteriormente trabajaba al servicio del acoso o incluso al servicio de un acosador, ¡ahora sus servicios son requeridos por el bando opuesto! El readiestramiento vocacional de los payasos que servían al séquito de los acosadores puede contribuir de manera significativa para cambiar el equilibrio de poder. Ahora el payaso cuenta con una experiencia especial con la que no solo provoca la risa, sino que realmente es valorada. Al final del taller, el facilitador pregunta a cada uno de los payasos por separado cómo se han sentido en su nuevo papel y si les gustaría continuar colaborando en esa dirección en el futuro. El facilitador le explica que gracias a su creatividad, se puede convertir en una figura de liderazgo en la campaña de resistencia pacífica en el centro escolar.

Una versión del ejercicio de ofensas es el “ejercicio del defensor”. El facilitador señala a un alumno para insultarle de la manera más ofensiva que pueda. Otros dos niños se colocan detrás y tienen que defenderle. El facilitador no responde, sino que absorbe los insultos sin reacción. Los defensores tienen algunos segundos de demora para elegir una respuesta apropiada (o recibir consejo del grupo) para el agresor. El defensor también tiene que preparar varias respuestas serias como; “No me gusta cuando insultas a mi amigo. ¡Por favor déjalo!”. El facilitador subraya que, aunque la respuesta no sea graciosa, es efectiva porque deja al agresor riéndose solo. La reacción seria de los demás ante la pretensión de burlarse de otro compañero deja la sonrisa congelada en los labios del acosador. El fracaso enfría su entusiasmo para humillar, al menos mientras el defensor se encuentre cerca.

Poco a poco, los insultos resultan cada vez más desabridos y toda la atención se desplaza a las respuestas antiescalada y a las acciones defensivas. Se pide a los alumnos que practiquen las nuevas destrezas durante los días siguientes al ejercicio para traer al taller, más adelante, ejemplos reales. Se pide a los defensores que defiendan a los niños que sufren apodos, diciendo a los acosadores que ellos ya no admiten eso. A continuación ofrecemos una lista de ofensas típicas y algunas de las respuestas generadas durante los talleres:

Ofensa	Respuesta
¡Que te den por culo!	Hacer ejercicio es saludable.
	Seguro que me puedes dar algún consejo.
	Aún no estoy en edad de empezar..
¡Tu madre es una puta!	¿Quieres que te pida cita?
	¡Por lo menos mi madre trabaja!
	¡Calla, que nos puede oír Hacienda!
	Miles de clientes no pueden estar equivocados.
	No es una puta, es una empresaria.
	Al menos hace una labor importante.
¡Me he follado a tu madre!	¡Y fíjate en los resultados (se señala a sí mismo)!
	¡Eh, tío! ¿Es que te gustan las mujeres mayores?



¡Homosexual/lesbiana!	Con los chicos/chicas que hay en este instituto ¿cómo no iba a serlo?
	¡Por lo menos yo tengo un armario!
	Me han invitado a ser protagonista en Brokeback Mountain 2.
¡Bastardo!	No puedo evitarlo, a las chicas les encantan los bastardos.
¡Pedazo de mierda!	¡Es orgánica! ¡Es buena para la salud!

**d) La lucha requiere un frente amplio que implique a jóvenes y a adultos.**— Afrontar la violencia en general y la violencia emocional en particular requiere una cooperación activa entre adultos y jóvenes. Los alumnos no deben ser considerados meramente como colaboradores menores cuya tarea se limita a proporcionar información. Ese enfoque es condescendiente y podría dar pie a consecuencias negativas, tales como que los niños se vuelvan pasivos y se retraigan en su mundo. Para mantener abiertas las puertas de la comunicación entre adultos y jóvenes, la contribución y la autonomía de los chicos ha de respetarse. Será entonces cuando los docentes y los alumnos se encuentren en el mismo bando. Un enfoque activo para mantener una asociación respetuosa entre profesores y alumnos debería incluir los siguientes elementos:

a. Los profesores deberían tener una postura firme y abierta contra la violencia. Cuando los profesores hacen su parte, incrementan el nivel de atención vigilante, tratan con seriedad todos los casos de violencia y acuden a rescatar a las víctimas, el nivel de confianza de los niños aumenta al igual que su disposición a tomar parte en la lucha; b. Los profesores deben ofrecer la máxima accesibilidad para que los alumnos los puedan abordar con facilidad cuando sea necesario. La accesibilidad es mucho más que una condición; requiere canales de acceso fáciles y seguros; c. El profesorado debe respetar la autonomía de los alumnos; d. Los docentes deben dar ejemplo de la naturaleza colectiva de la lucha abriendo sus filas a la incorporación de padres, jóvenes asesores y funcionarios de la comunidad. Reducir las brechas entre el centro de enseñanza y los actores externos invita a reducir a la par las brechas entre el bando del profesorado y el del alumnado.

**e) Cultivar el liderazgo en la lucha contra la violencia infantil** – La diferencia entre el enfoque centrado en el diálogo o en la comunicación no violenta, y el que se concentra en la resistencia activa contra la violencia se hace claramente evidente en el tipo de liderazgo que fomentan los dos enfoques. Por ejemplo, en una versión del primer enfoque, que ha ganado influencia en Estados Unidos y en varios países europeos, se seleccionan dos representantes de cada clase, formados en tácticas de mediación y elegidos como “pacificadores”. Su trabajo es ofrecer servicios de mediación a los niños que están en conflicto. El nombre refleja su enfoque: los pacificadores actúan solamente si hay acuerdo. La fuente de su influencia es su prestigio social y las destrezas de mediación que representan. En nuestro enfoque, en cambio, los líderes seleccionados en cada clase se denominan “líderes pacíficos”. El nombre refleja su papel: liderar a los jóvenes en la lucha pacífica contra la violencia física y emocional.

Los líderes pacíficos representan un tipo especial de liderazgo entre los niños. En

contraste con el liderazgo que obtiene su fuerza de la creación de un reino cerrado de jóvenes, estos líderes forman parte del mundo juvenil y tienen conexión con el mundo adulto. Esto no es posible cuando los adultos representan a la vieja autoridad. Ese tipo de autoridad hace que los niños desarrollen un tipo de liderazgo que traza una línea que separa ambos mundos. Un liderazgo de jóvenes enfrentado a la autoridad de la vieja escuela se negará casi siempre a implicar a los adultos en sus asuntos. El resultado será un mayor atrincheramiento de la comunidad juvenil al tiempo que se intensificarán los mecanismos de control del mismo. En este escenario, cabe esperar el terror producido por unos pocos contra muchos, el uso de boicots y el ostracismo. Por el contrario, cuanto más se aproxima la autoridad adulta a la nueva autoridad, más probable es que los alumnos generen un liderazgo capacitado tanto para la autonomía como para la cooperación. Estos jóvenes líderes no se verán obligados a recurrir a medidas extremas para solidificar su estatus.

Los líderes pacíficos forman un equipo compuesto de representantes elegidos en cada clase. El equipo adopta una postura organizada, resuelta y no violenta contra el acoso, las peleas, las amenazas, el acoso sexual, la humillación, la extorsión y los boicots. Como grupo elegido, está autorizado por el alumnado para actuar por su cuenta o para informar a las autoridades competentes. Ese estatus hace que resulten una solución adecuada para los niños que no se atreven a acudir a los adultos o a resistir ellos mismos a la violencia.

Los líderes pacíficos son elegidos por los alumnos al final de un taller antiviolencia. En nuestra experiencia, justo después de un taller, la disposición a cooperar con aquellos que quieren luchar contra la violencia es muy elevada. Los chicos elegidos para representar ese deseo y llevarlo a cabo serán respetados y apoyados, y no serán etiquetados como líderes títeres que ponen en práctica los deseos de los adultos. Las elecciones son gestionadas por los facilitadores del taller junto con el profesor. Los facilitadores y el docente dirigen un debate sobre las cualidades necesarias para que los líderes pacíficos tengan éxito en su papel. El objetivo del debate es elegir a alumnos respetados e influyentes. Los facilitadores del taller proporcionan información detallada sobre la labor y la formación de líderes pacíficos. La formación abarca a todos los líderes pacíficos del mismo curso. Dura un año y al final los graduados se van de viaje con los equipos de otro centro escolar. El propósito del viaje es consolidar un grupo amplio y dar refuerzo posterior a estos líderes.

El liderazgo de estos chicos y chicas está basado en diversos factores: a. Simboliza el espíritu de la lucha contra la violencia. Establecer un equipo equivale a comprometerse a que ese espíritu no se desvanezca; b. Son líderes elegidos que actúan como grupo donde la acción individual está condenada al fracaso; c. El curso les ofrece conocimientos y capacidades para emprender la acción. Durante el curso desarrollan programas prácticos para afrontar diferentes manifestaciones de violencia. También reciben los resultados de sondeos periódicos para conocer mejor la situación de violencia en su clase, en su curso y en su instituto en cada momento; d. Mantienen contacto con otros compañeros que

están en la lucha, como grupos de líderes pacíficos de cursos superiores, miembros del claustro responsables en la lucha contra la violencia, la asociación de padres y la policía local; e. Se turnan para dirigir un foro sobre violencia en las redes sociales del centro escolar. Esa posición les confiere influencia en los medios que conciernen a la violencia y les permite difundir sus actividades; f. Reciben formación en facilitación y mediación no solo entre alumnos, sino también entre jóvenes y adultos. Por ejemplo, estos líderes pueden ofrecer mediar entre un niño que se ha metido en un lío y el equipo directivo, de manera que pueda emprender medidas de reparación para prevenir un castigo más duro. Esto convierte a los líderes pacíficos en un recurso potencial incluso para los acosadores.

Formar a estos chicos y chicas es uno de los mayores retos de la nueva autoridad. Estos líderes pacíficos reflejan e imparten valores colectivos similares a los valores de la nueva autoridad entre la comunidad de los jóvenes. Con su ayuda todos pueden tomar parte en la implantación de valores de no escalada, la colectividad de la lucha, la transparencia, el uso de la opinión pública y la creación de redes de apoyo.

## El papel central del alumnado en la nueva autoridad

El debate sobre incluir a los niños en la lucha contra la violencia suscita una pregunta esencial que se ha planteado muchas veces en el debate público acerca de nuestro método: Este enfoque, centrado en restablecer la autoridad de padres y profesores, ¿no obvia al niño como foco necesario de cualquier intervención educativa y psicológica? La crítica inherente en esta pregunta es válida en relación a la vieja autoridad. La nueva autoridad, en cambio, ofrece al niño un estatus especial y autónomo. También aborda sistemáticamente sus necesidades e intereses. La diferencia entre los dos tipos de autoridad tiene diversas manifestaciones:

**Autoridad y autonomía.**—La autoridad y la autonomía, según la vieja escuela, son mutuamente excluyentes; cuanta más autoridad tienen los adultos, menos autonomía tienen los niños, y viceversa. En esta visión del mundo hay una superposición total entre el nivel de autoridad y el nivel de obediencia. El pensamiento acorde con la nueva autoridad es completamente diferente: el nivel de autoridad no se mide por el nivel de obediencia, sino por la capacidad de la figura de autoridad para obtener legitimidad y apoyo para afrontar acciones destructivas de forma resoluta y persistente.

Este enfoque cambia la forma en que la figura de autoridad considera al niño. El padre o el profesor ya no le arrinconan (“O me escuchas o te enterarás”), sino que decide su curso de acción mientras deja al niño la libertad de escoger. El profesor o progenitor dice: “No te controlo pero resistiré tus acciones destructivas”. Si el niño replica: “No te servirá de nada”, la figura de autoridad responde: “Tal vez no me sirva de nada, pero es mi obligación”. De esta manera, la relación de poder entre el adulto y el hijo deja de ser un juego de suma cero. Existe una salida para que el niño cese la guerra. Ahora sus voces

positivas pueden salir a la superficie.

La figura de la nueva autoridad se considera responsable de sus reacciones de escalada. Debe actuar para reducir su actitud dominante, desafiante e insultante. Evita cualquier mensaje que implique que, en el conflicto con el niño, hay un ganador y un perdedor. Se compromete, tanto con el niño como con sus colaboradores, a actuar sin violencia y sin humillaciones. En ocasiones incluso elige una forma de proceder que, desde la perspectiva del juego de suma cero, se podría interpretar como “perder”, por ejemplo al pedir disculpas por estallidos de ira previos o por estar dispuesto a dejarse insultar sin responder. Esto libera a la figura de autoridad de esta necesidad, porque un juego de suma cero no puede continuar durante mucho tiempo sin reciprocidad: si el adulto se niega a competir, el niño se queda sin rival en el juego. Las medidas anti-escalada de la figura de autoridad constituyen una invitación abierta para que el niño participe en el proceso. Al evitar cualquier exigencia de reciprocidad (al decir por ejemplo: “Yo he hecho concesiones, ahora te toca a ti”) y tomar medidas de reconciliación unilaterales sin ajustar cuentas, el adulto se dirige a las voces positivas del niño. Puesto que el joven no está obligado a responder del mismo modo, puede responder con autonomía. Su margen es evidente, por ejemplo, en cuanto a lo que tarda en emerger su voz positiva; puede reaccionar hoy, mañana o cualquier otro día. Esa flexibilidad muestra que la reacción del niño no es el resultado de la obediencia, sino de su voluntad independiente.

**Ampliar el campo de visión del niño.**—en un conflicto violento, el campo de visión de cada una de las partes hacia el otro se estrecha cada vez más. El niño ve al adulto únicamente como alguien que quiere imponerle su voluntad, mientras que el adulto solo ve a un joven rebelde, desobediente y evasivo. Las acciones que no pertenecen al “marcador” del conflicto y a otros aspectos de la relación entre ambas partes, desaparecen lentamente de la vista. Al estrecharse el campo de visión también se estrecha el abanico de respuestas: ambos lados empiezan a comportarse conforme a un guión estricto impuesto a través de las lentes del conflicto. En cambio, la figura de la nueva autoridad se esfuerza por liberarse de cualquier visión estrecha del niño. Utiliza la ayuda de colaboradores no solo para reforzar su resistencia, sino también como testigo de los lados positivos del niño. Esos lados no necesariamente reflejan solo “buen comportamiento” sobre el asunto en disputa, sino “otro comportamiento” que demuestra que el joven es mucho más de lo que se ve solo a través de la perspectiva del conflicto. Esta amplificación se demuestra por ejemplo en el diario de incidencias que hemos descrito, en el que los aspectos positivos del niño se conservan mientras que las anotaciones negativas se descartan. El hijo es invitado a unirse al nacimiento de una visión más amplia. El diario se presenta y se le invita a contribuir a su creación, mientras los colaboradores pueden comentar sobre incidentes registrados en el mismo. No hay que decir al niño: “¿Lo ves? ¡Cuando quieras eres un buen chico!”, sino: “Estas cosas buenas también son parte de ti”. Esta imagen más amplia crea un deseo y una invitación para

que ambas partes cambien sus perspectivas. El padre es invitado a continuar ampliando su visión positiva, mientras que el hijo es instado a percibir la imagen positiva reflejada desde la mirada de sus padres.

**Inquietud por la reputación del joven.**—Una de las aportaciones que hacen los colaboradores es hablar con el joven sobre su manchada reputación y ofrecerle ayuda para que se exonere. El colaborador debe subrayar que la reputación del chico se ha perjudicado porque las personas solamente piensan en su conducta problemática, obviando otros aspectos. El colaborador puede ofrecer ayuda para trabajar juntos en su exoneración. Si el adolescente soslaya o rechaza la oferta, el colaborador puede dar pasos iniciales para exonerarlo él mismo, mientras añade: “Si más adelante te quieres subir al carro, puedes hacerlo. Entre tanto, también apreciaría si al menos no estropeas nada”. La disposición del colaborador a actuar de forma unilateral, sin exigir al joven que responda del mismo modo, es una invitación abierta para que este se una a la iniciativa. Incluso en el caso de que no responda de manera explícita, cabe suponer que estas acciones refuerzan las voces positivas del joven. Estos pasos también los pueden emprender los padres o un profesor.

**Medidas de reparación.**—Involucrar al niño en las medidas de reparación es un modo poderoso de hacer emerger sus voces positivas. El adulto se aproxima al joven, no con intención de acusar, sino con una invitación a tomar una acción conjunta, en la que el adulto sobrelleva parte de la carga. La diferencia entre actuar en el espíritu de la vieja autoridad y la nueva es especialmente evidente en este caso. El mensaje en el espíritu de la vieja autoridad es: “¡Has causado daños, así que lo pagas!”. El mensaje en el espíritu de la nueva autoridad es: “Juntos lo arreglaremos”. La diferencia es doble: en el primer mensaje, el adulto y el niño están en lados opuestos de la brecha y el niño debe expiar su transgresión solo. En el segundo mensaje, el adulto y el niño están del mismo lado y se ofrece al chico una oportunidad para compensar por el daño causado. En el primer ejemplo, la cooperación del joven significa rendición. En el segundo, conexión.

**Involucrar al niño en la lucha contra la violencia.**—Las voces positivas del niño se magnifican cuando se le incorpora a la lucha contra la violencia. Ilustramos este proceso constructivo con la “reeducación vocacional” del payaso de la clase. Es difícil creer que un payaso que destaca por improvisar respuestas a los insultos pueda regresar a su antigua posición. Regresar al antiguo papel como compañero del acosador ahora perjudicaría seriamente su postura moral y su reputación en el grupo. De igual manera, los chicos que antes han estado del lado del acosador experimentarán un auténtico despertar si tienen la oportunidad de formar parte de un grupo solidario para afrontar unidos la violencia. En estos casos, podemos hablar de la experiencia de descubrir nuevos valores, como el despertar espiritual de una persona que descubre una verdad más grande acerca de él mismo y del mundo.



## La nueva autoridad en la comunidad

Coautores: Uri WEINBLATT y Carmelit AVRAHAM-KREHWNKEL

El enfoque de la nueva autoridad en los centros de enseñanza y su confianza en las redes de apoyo crea una reacción en cadena que, por definición, influye en la comunidad. Hemos visto cómo el fomento de la nueva autoridad fortalece la relación del centro escolar con los padres y con otras partes de la comunidad. En estas relaciones, el centro de enseñanza “exporta” la nueva autoridad. Paulatinamente, los conceptos de prevención de escalada, lucha comunitaria, resistencia pacífica y la atención vigilante por parte de padres y profesores, se convierten en un lenguaje común para los diversos elementos de la comunidad que se enfrentan a la delincuencia juvenil.

### Patrullas de padres

En diferentes lugares de Israel, así como en otros países, los padres han organizado patrullas para atajar conductas como el vandalismo, los robos y el consumo de alcohol y de drogas en las calles y en lugares donde se reúne la gente joven. Sin embargo, a algunos padres les inquieta la idea de las patrullas y alegan que son ilegítimas. Estas reticencias hacen que las patrullas sean menos atractivas y perseverantes. Sin embargo, muchos padres cambian de parecer cuando descubren el concepto de la nueva autoridad. Este método proporciona una respuesta persuasiva a la indecisión de los padres, y ofrece el eje central necesario para convertir la patrulla de los padres en una norma social sólida y consecuente.

**La transición desde el concepto de “yo” al “nosotros”.**—Muchos padres temen unirse a una patrulla por temor a la reacción de sus hijos ante su aparición en los lugares de ocio que frecuentan: “¡Me mataría si aparezco por allí!” “¡Nunca me perdonaría la vergüenza que le haría pasar!”. Los padres también temen que su presencia en el lugar provoque la burla de otros chicos hacia sus hijos. Al cambiar del “yo” al “nosotros” se disipan esos miedos. El padre o madre puede explicar a su hijo: “Nosotros, como padres de este barrio, incluyéndome a mí, nos hemos unido porque estamos preocupados por lo que ha estado ocurriendo últimamente en vuestros encuentros nocturnos. ¡Hemos tomado la decisión conjunta de patrullar los lugares que frecuentáis y no perderos de vista!”. La transición desde una voz personal a una colectiva se intensifica cuando los padres muestran al hijo un documento firmado por todos los padres implicados. En este

punto, la familia debe dejar de dar explicaciones y poner fin a la discusión. Si el hijo continúa quejándose, los padres deben repetir con tranquilidad: “Todos hemos decidido esto juntos”. Si el padre o la madre se encuentran con el hijo durante la patrulla, deben evitar cualquier contacto personal con él y actuar como representante del grupo de padres. Para reforzar el mensaje pueden decir al grupo de jóvenes: “Estamos aquí en nombre de docenas de padres del barrio y actuamos como sus representantes”. Los padres deben estar dispuestos a defenderse entre ellos para prevenir una confrontación directa con sus hijos durante o después de una patrulla. Por ejemplo, si el hijo reacciona con violencia al día siguiente, sus compañeros de patrulla pueden llamarle y explicar que la patrulla representa a todos los padres, y que ellos tienen tanta parte en ello como sus propios padres. Hablar en términos de “nosotros” no es solo una excusa para ayudar a los padres a hacer frente a su bochorno, sino que representa un cambio crítico en la evolución de la autoridad parental. Los padres llegan a sentir que hablan con la autoridad de un colectivo mayor, que les anima a afrontar situaciones turbias que se han convertido en habituales para la juventud. En adelante los padres pueden responder al grito perpetuo: “¡Todo el mundo lo hace!”, con la respuesta apropiada: “¡Y nosotros estamos en contra!”.

Participar en la patrulla pone de manifiesto que los padres entienden que ya no pueden proteger a sus hijos solo con custodiar celosamente la intimidad protegida del hogar. Hay que llevar la protección del hijo a la calle. Al operar juntos en la calle se consigue mucho más que al reducir los peligros más inmediatos. También libera a los padres de su aislamiento y propensión a la privacidad que socava su autoridad. Cualquiera que haya experimentado una “prueba de fuego” en una patrulla de padres, nunca más volverá a quedarse a la espera de si su hijo desaparece por la noche durante horas.

**Presencia y atención vigilante.**—El método de las patrullas nace de la decisión de saltarse la norma tácita que dice que los padres no deben poner el pie en zonas definidas como territorio de la gente joven. La disposición de los padres de romper ese tabú surge cuando advierten los peligros inevitables de las actividades secretas y anónimas. A veces hace falta un incidente grave en la localidad para que los padres lleguen a esa conclusión y les sobrecoja lo bastante como para actuar. Un caso de violación o de violencia desmedida es, con frecuencia, el catalizador que impulsa a los padres a organizar una patrulla, aunque tenga lugar cuando ya se ha pagado un precio muy alto. Es preferible actuar antes de que sea demasiado tarde, sobre todo cuando los padres perciben señales alarmantes. Aún así, a algunos padres les preocupa que el patrullaje pueda empujar a sus hijos a realizar sus actividades de forma clandestina o a marcharse a otro barrio. La experiencia demuestra que eso no es así: la mayoría de los jóvenes continúa reuniéndose en los lugares habituales incluso cuando la patrulla está operando. Una de las razones es que muchos jóvenes no tienen intención de arriesgarse a ceder a una tentación prohibida, sino que son arrastrados a ello al ser presionados por sus amigos. La mayoría silenciosa de los jóvenes en realidad siente alivio por la nueva situación, en la que se mitiga la



influencia de unos pocos que les arrastran hacia caminos peligrosos. Cuando se les pregunta, los chicos y en especial las chicas hablan a favor de la sensación de seguridad que impregna sus zonas de ocio desde que los adultos han empezado a aparecer.

Las manifestaciones de presencia influyen no solo en los propios jóvenes, sino también en los empresarios. Por ejemplo, el propietario de un bar de copas no puede permanecer indiferente a la decisión de los miembros de la patrulla de someterlo a vigilancia. Los padres pueden incrementar su influencia al transmitir un mensaje claro al dueño: “Hemos decidido vigilar tu negocio y notificar a los padres de los chicos que vienen por aquí a comprar y de los que tenemos sospechas”. Los padres que piensan que hacer esto solo incitará a sus hijos a buscar los artículos prohibidos en otro lugar, ignoran que la mera dificultad en obtenerlas disminuye considerablemente el riesgo (quien evita la tentación evita el peligro) .

**La autoridad sin mensajes imperantes ni dominantes.**—Los miembros de la patrulla de padres deben evitar la implicación innecesaria en las actividades de los hijos o hacer uso de lenguaje dominante como “Harás lo que te digamos”. El nivel de implicación de los miembros de patrulla debe ser mínimo, salvo que se encuentren con conductas realmente conflictivas. En las instrucciones a las patrullas, se definen tres niveles de implicación, equivalentes a los tres niveles de vigilancia parental descritos en el Capítulo 2: a. El nivel básico, cuyo objetivo es ver y ser visto. Los miembros de la patrulla llegan a la escena, se quedan un rato, tantean el terreno y permiten que los jóvenes adviertan su presencia para después continuar su camino. Este nivel de intervención se debe mantener mientras no haya indicios preocupantes. En caso de duda, los vigilantes se pueden quedar más tiempo o regresar al lugar más tarde; b. El segundo nivel es necesario cuando los que patrullan descubren una actividad que indica un peligro inminente. Por ejemplo, una persona joven sentada con unas cuantas latas de cerveza o un comportamiento ruidoso que indica una pérdida de control. En este caso, las patrullas dan paso a las preguntas directas. Se dirigen a los jóvenes, les preguntan qué tal están y averiguan sus planes para el resto de la noche. Deben preguntar abiertamente sobre los indicios problemáticos observados, compartir su inquietud y anunciar su intención de estar al tanto. Deben poner cuidado en evitar un tono amenazador, correctivo o polémico. Si los jóvenes reaccionan con una provocación, los padres deben mantener la distancia y permanecer en una posición para ver y ser vistos; c. El tercer nivel se necesita cuando los vigilantes descubren una conducta problemática que requiere una intervención activa. Deben intervenir y anunciar que se quedarán hasta que cese el comportamiento conflictivo. Entretanto, deben contactar con los padres de los chicos y con otros responsables. La combinación de quedarse en el entorno más cercano y llamar a otras figuras de autoridad es la fórmula para prevenir la escalada y reducir el riesgo.

**Una red de autoridad.**—Las “armas” de los miembros de una patrulla de padres comprenden el teléfono móvil y la agenda de teléfonos. El hecho de que la patrulla trabaje en parejas, permite una distribución adecuada de los roles: uno de los adultos

habla con los chicos mientras que el otro llama, consulta, pide ayuda y envía mensajes. Al preparar a los miembros de la patrulla, hay que crear contactos preestablecidos adecuados para diferentes escenarios. La lista de contactos para emergencias debe incluir a los padres de los chicos involucrados, a otros miembros de la patrulla de padres, a un policía local y a otros funcionarios de la comunidad como los representantes de la comisión educativa, el coordinador de seguridad, el coordinador de juventud y el titular del ayuntamiento. Cuando no se pueda localizar a estas personas por teléfono, hay que enviarles mensajes de voz y de texto. Este hecho en sí ya es una intervención contundente. Cuando se localiza a los padres, se les debe preguntar si pueden acudir al lugar o si les gustaría hablar con su hijo por teléfono. Cuando sea necesario, por ejemplo, si el joven está ebrio, hay que llevarlo a casa. La avalancha de llamadas de teléfono crea la imagen de una red unida y bien conectada. Contactar a otras figuras de autoridad fortalece la autoridad de los miembros de la patrulla. Ahora los chicos entienden que si se encuentran con una patrulla de padres, en realidad se encuentran con una red de figuras de autoridad de toda la comunidad.

**Continuidad, empoderamiento parental y ampliación de los canales de contacto.**

—En oposición a la vieja autoridad, la nueva autoridad no desea predominar en una única confrontación, sino que confía en la persistencia y la continuidad. Por consiguiente, el encuentro nocturno no termina allí, sino que continúa al día siguiente con conversaciones sucesivas con el joven, con sus padres y con otros miembros de la comunidad. La agenda de las operaciones de la patrulla parental debe abarcar la actividad de la noche y los detalles de las personas involucradas, con el fin de facilitar contactos posteriores. No hace falta que el seguimiento se haga por los mismos vigilantes, sino que se puede delegar, por ejemplo, en la persona responsable de la patrulla de padres. En la charla de seguimiento con los padres, el representante de la patrulla debe preguntar si el chico ha llegado a casa bien y si ha continuado el comportamiento conflictivo. Los miembros de la patrulla pueden ofrecer una visita a domicilio para hablar con el chico y con sus padres.

**Crear un mapa de las zonas conflictivas.**—La patrulla reúne datos sobre los lugares de ocio y comparte información con los padres sobre las actividades de los jóvenes. Poco a poco los padres pierden su ingenuidad y cambian su actitud respecto a la juventud. Un ejemplo es el cambio de actitud respecto al fenómeno *hangout* o puntos de reunión de las pandillas. Por lo general, los padres se identifican con la exigencia de los jóvenes y apoyan su derecho a acudir a sus puntos de reunión. Sin embargo, cuando tienen acceso a información acerca de las actividades conflictivas que tienen lugar en ellos, comprenden que cierto grado de presencia de los adultos es esencial. En muchos casos los jóvenes aceptan la supervisión cuando advierten que los padres están decididos, que la vigilancia no es para entrometerse y que el espacio restante para su actividad independiente es bastante amplio.

Hemos visto muchas veces cómo los padres que han sufrido largos periodos de

frustración y desmoralización recuperan la serenidad, descubren su fortaleza y obtienen un sentido de misión después de una campaña contra comportamientos destructivos y arriesgados. Salir de su aislamiento y restaurar su presencia en la vida de un hijo que hace tiempo se ha adaptado al desvanecimiento de su figura de autoridad, es una vivencia significativa de autodescubrimiento parental. La vivencia es incluso más poderosa cuando el descubrimiento no nace de un progenitor individual sino de toda una comunidad.

*La comunidad descubre su poder*

Los incidentes recurrentes de vandalismo, violencia y conductas arriesgadas en algunos jóvenes dieron lugar a una honda preocupación mezclada con ira entre los miembros de un *kibutz*. Después de unos sucesos especialmente graves, crearon una “comisión de vandalismo”, en el que el objetivo acordado fue el de revertir la actitud de tolerancia que caracterizaba el trato que se daba a la juventud. La comisión inició investigaciones independientes para encontrar a los culpables, pusieron denuncias y defendieron la idea de enviar a los chicos implicados a un colegio interno. Ese enfoque reflejaba su deseo de restaurar la vieja autoridad de manera abrupta, que es lo que ocurre a menudo cuando la situación se vuelve intolerable. La pretensión de alejar a los jóvenes conflictivos reflejaba la percepción de que el sistema educativo convencional no podía lidiar con ellos. Los miembros de la comunidad educativa aceptaron su alejamiento al sentirse superados. Esto creó una división de hecho entre el sistema educativo, que continuaba atendiendo a los niños “normales” y la comisión de vandalismo, que procuraba neutralizar o expulsar a los infractores. Las críticas no tardaron en aparecer. Muchos miembros del *kibutz* se rebelaron en contra de la comisión de vandalismo, alegando que sus actividades eran un intento de crear un estado policial. Las decisiones de la comisión estaban bloqueadas por ambos lados. Los chicos que fueron enviados a colegios internos regresaron al poco tiempo y fueron considerados las víctimas de un sistema estricto e insensible. Enseguida se hizo evidente la necesidad de un cambio de dirección.

Una de las señales del cambio fue el reemplazo del nombre de la “comisión de vandalismo” por el de “Comisión de Atención a Jóvenes”. El cambio de nombre, iniciado por los miembros del propio comité, expresaba su conclusión de que había que ejercer de otra forma la autoridad del *kibutz*. Entre tanto, la secretaria del *kibutz* empezó a difundir sistemáticamente los incidentes de vandalismo, embriaguez, altercados nocturnos y violencia entre los jóvenes. La secretaria del *kibutz* prometió pleno apoyo al sistema educativo, pero a cambio exigió que retomaran la implicación total en el manejo de los chicos difíciles. En lugar de la anterior división no declarada entre los miembros del sistema educativo convencional, que abordaba al alumnado normal, y la comisión de juventud, que trataba con los conflictivos, se puso en marcha una red bien organizada, compuesta por ambas comisiones y la secretaria del *kibutz*. La red estaba basada en la transmisión de información y una estrecha coordinación de las actividades. Así pues, se sentaron las bases para restaurar la presencia adulta y el

cuidado vigilante en la comunidad.

La inquietud predominante era que las extensiones del *kibutz* pertenecían a todo el mundo durante el día, pero por la noche eran territorio de la gente joven. Daban fiestas ruidosas, tiraban petardos, rompían cosas y dejaban todo sucio. Entre los que seguían de fiesta hasta la madrugada no solo había adolescentes, sino también escolares de tercer y cuarto curso de Primaria. Esto originó la propuesta de establecer una patrulla parental que mostrara su presencia durante la noche. Los organizadores del proyecto propusieron usar vehículos ligeros (carritos de golf) para las patrullas realizadas por miembros voluntarios del *kibutz*. Para fomentar la participación, decidieron que tuvieran libre el día siguiente y en otros casos pagarles por horas. A los organizadores no les gustaba la idea, pero sentían que era adecuado, dada la triste realidad del espíritu de una comunidad deprimida. Un miembro del *kibutz* que se identificaba con la idea de presencia parental y la resistencia pacífica se ocupó de organizar la patrulla. Quería hacer uso de la patrulla parental no solo para propiciar noches tranquilas, sino también para fomentar los principios de la nueva autoridad en otras áreas de la vida. Se celebraron diversas reuniones en el club de socios para promocionar el proyecto. Las reuniones tuvieron un beneficio doble: la idea obtuvo apoyo y las objeciones salieron a la superficie.

Las reticencias procedían de tres ámbitos: a. Padres que ponían reparos a que otros intentaran disciplinar a sus hijos; b. Personas preocupadas por la autonomía de los jóvenes. Esa postura era común sobre todo entre los orientadores y por supuesto, entre los jóvenes, y c. Padres que temían que los informes de las patrullas cayeran en manos equivocadas y perjudicaran a sus hijos. Los organizadores tuvieron éxito al abordar estas objeciones con una gran sensibilidad. Aseguraron al primer grupo que la patrulla no se haría cargo de la disciplina de sus hijos, sino que tan solo demostrarían su presencia y redactarían después un informe. Propusieron a los padres intranquilos que revisaran las instrucciones de las patrullas y aportaran sus comentarios para evitar situaciones conflictivas. En cuanto a los que les inquietaba la autonomía de los jóvenes, se propuso definir zonas como el club juvenil para que quedaran fuera de la jurisdicción de las patrullas de padres y bajo la responsabilidad directa de los consejeros. En cuanto al temor de que la patrulla perjudicara la reputación de sus hijos, se decidió que solamente los coordinadores del proyecto accederían a los informes detallados con los nombres de los chicos y estarían autorizados para informar tan solo a los padres y a las figuras educativas responsables. Las demás objeciones, incluyendo las de los jóvenes, perdieron fuerza una vez que las patrullas empezaron a operar.

Entre semana las patrullas circulaban hasta las dos de la mañana, y los fines de semana hasta la madrugada. Los vigilantes hablaban con los jóvenes, les preguntaban cómo estaban y en algunos casos hasta les gastaban bromas. A veces ayudaban a algún chico en apuros. Por ejemplo, cuando se encontraban con jóvenes ebrios, llamaban a sus padres y se ofrecían a llevarlos a su casa. En una ocasión, un miembro de la

patrulla que tenía experiencia en primeros auxilios en situaciones de embriaguez severa, ayudó a una chica que estaba al borde del desmayo. En algún caso de grupos ruidosos, los vigilantes se quedaron en el sitio hasta que todos llegaron a un acuerdo satisfactorio. En otro caso, observaron a un grupo de jóvenes sospechosos. Se acercaron a ellos y les preguntaron qué estaban haciendo. Los chicos fingieron tranquilidad. Los vigilantes se marcharon, pero sentían que algo andaba mal. Esa sensación les llevó de vuelta al mismo lugar una hora más tarde. Los chicos aún se encontraban allí y de nuevo tranquilizaron a los miembros de la patrulla. Al día siguiente uno de los chicos del *kibutz* encontró su bicicleta destrozada cerca de donde los jóvenes se habían reunido la noche anterior. El coordinador de patrullas se puso en contacto con los vigilantes, recabó información acerca del encuentro nocturno y los chicos implicados fueron citados para dar una explicación. La investigación reveló que habían arrojado la bicicleta desde el tejado del pabellón deportivo. Sus padres iniciaron un acto de reparación: los chicos escribieron una carta de disculpa, reunieron dinero para comprar una bicicleta nueva y llevaron la carta y el importe al niño perjudicado. Las patrullas también descubrieron a otro grupo de chicos muy jóvenes implicados en bullicios nocturnos relacionados con detonadores y escopetas de aire comprimido. El coordinador del proyecto convocó a los padres de los chicos y les pidió, en vano, que confiscaran los materiales peligrosos. Dada la falta de respuesta de los padres, la secretaria tomó la decisión oficial y vinculante de prohibir la posesión de detonadores, petardos y escopetas de aire comprimido. Se envió una circular a todos los padres del *kibutz* en la que se les requería llevar los artículos prohibidos a la oficina. A los padres de los chicos sospechosos de posesión se les comunicó que “según información sin confirmar”, poseían material peligroso. Los padres de esos chicos, que anteriormente habían mostrado reticencia para enfrentarse a sus hijos, se sintieron reforzados por la decisión de la secretaria, reunieron el material y lo llevaron a la zona de recogida. El resultado de la iniciativa fue la recopilación de un arsenal muy considerable. También se decidió conminar a los padres del grupo más joven implicado en los jaleos nocturnos, a que asistieran a un curso para aprender habilidades de atención vigilante. La petición fue respaldada por los tres organismos responsables (la secretaria, la comisión educativa y la comisión de atención a menores) y los padres respetaron la decisión. Durante el curso, los padres decidieron disolver la pandilla prohibiendo sus encuentros. Su determinación coordinada llevó a la dispersión del grupo problemático y facilitó el trato con los chicos, no solo en casa, sino también en el instituto y en el club juvenil.

La coordinación de los tres organismos responsables y el incremento del apoyo del *kibutz* también alentó a los directores del proyecto en la gestión con casos especialmente difíciles. Los chicos conflictivos, que anteriormente habían sido sometidos a un trato estricto pero inútil por la comisión de vandalismo, ahora se enfrentaban a la decisión firme de pasar algún tiempo en un colegio con internado de

carácter terapéutico. Esta vez el requerimiento estuvo respaldado por la coordinación preliminar y los jóvenes fueron enviados a este internado durante algunos meses. El *kibutz* preparó la reintegración de los chicos, entre otras cosas, estrechando la supervisión de sus actividades. Los jóvenes demostraron una mejoría considerable en su adaptación, en parte debido al tiempo que pasaron en el colegio interno y también por la preparación cuidadosa de su reincorporación. La diferencia entre la gestión inicial fallida de enviarles al internado y la eficacia de la segunda demuestra la diferencia entre los dos conceptos de autoridad. El primer esfuerzo llevaba la marca de una autoridad dominante que actuaba desde arriba sin coordinación ni apoyo, usando un lenguaje punitivo. El segundo intento se basaba en construir una alianza extensa y una red de vigilancia y apoyos. Los resultados muestran que actuar en el espíritu de la nueva autoridad puede ser aceptable y favorable en la misma situación en la que ha fallado el espíritu de la vieja autoridad.

Un año después del inicio del proyecto sus logros fueron evidentes para todos. La frecuencia de los incidentes de violencia, vandalismo, altercados nocturnos y conductas delictivas se redujo de forma considerable. El apoyo al proyecto aumentó. La mayor parte de los chicos empezaron a tratar a las patrullas como un elemento positivo, que incrementaba su sensación de seguridad sin socavar su autonomía. Al principio, las reacciones positivas fueron más visibles en las chicas, pero más tarde muchos chicos también expresaron el mismo sentimiento. El nivel de participación en las patrullas aumentó: el proyecto fue lanzado con treinta miembros y un año más tarde contaba con ochenta. Casi sin excepción, los miembros de la patrulla se negaron a recibir remuneración y actuaron con carácter puramente voluntario. El contexto del voluntarismo se empezó a extender también a otras áreas. Una de las iniciativas más prometedoras fue el deseo por parte de jóvenes adultos (la mayoría estudiantes) de implicarse más con los chicos más jóvenes. Esa iniciativa renovó una tradición del *kibutz*, que reveló el potencial de las comunidades, cuyo espíritu se puede debilitar de forma temporal, pero no extinguirse. La sensación predominante fue que el *kibutz* no se había sometido a un cambio revolucionario, sino que había redescubierto sus propios valores.

## **El policía de la comunidad**

El policía estereotípico es quizá el mejor ejemplo de la vieja autoridad. Exige obediencia incondicional y está engalanado con signos de dominio, como la porra y el silbato. La prisión, el símbolo máximo de la vieja autoridad, representa su poder punitivo. Las madres que quieren dominar a sus hijos pequeños a menudo amenazan: “¡Si no paras llamaré a la policía!”. La figura del policía también se ha convertido en símbolo del abuso del poder. El policía cruel que oprime y humilla a aquellos bajo su mando es un

cliché del cine y la televisión. El cuerpo de policías moderno se esfuerza por cambiar ese estereotipo negativo. El hecho de que la policía misma sienta la necesidad de presentar una alternativa a ese estereotipo negativo es un ejemplo instructivo de que la sociedad necesita una nueva imagen de autoridad. Una de las áreas en las que la policía tiene la oportunidad de construir esa nueva imagen es la policía local o comunitaria. La siguiente descripción forma parte de un proyecto experimental para reconstruir la imagen de la policía local que trabaja en un entorno escolar.

## **La policía local en el centro escolar**

A diferencia de un policía común que acude a un centro escolar solamente en caso de un incidente extremo, el policía local se esfuerza por convertirse en una figura familiar y accesible. El proyecto “Un Centro Escolar sin Riesgos”<sup>1</sup> consiste en reuniones con el consejo escolar, conferencias a los alumnos, padres y profesores y en abrir “una ventana a la policía” en forma de jornadas laborales dedicadas a los alumnos. Los miembros de la policía local involucrada en el proyecto visitan los centros escolares con regularidad. Tienen contacto puntual con los chicos conflictivos, les dan sus tarjetas de visita y conocen a sus padres. El objetivo de traer a la policía al centro de enseñanza es eliminar el estigma que constituye un obstáculo para llamar a la policía durante una crisis. Normalmente acudir a la policía simboliza el fracaso del centro escolar y lo marca como un lugar de violencia y delincuencia. En cambio cuando la policía es una parte integral del plan educativo para luchar contra la violencia y la delincuencia, involucrarla en situaciones urgentes muestra la determinación del centro escolar en superar el problema.

La policía local empieza su actividad en el centro escolar reuniéndose con el consejo escolar. El propósito de la reunión es implicar al policía en el proceso de renovación y empoderamiento de la autoridad adulta en el centro escolar y en la comunidad. Durante esa reunión el policía y el centro firman un compromiso para luchar juntos contra la violencia. Otras reuniones con los miembros del claustro subrayan el compromiso de la policía para proteger no solo a los alumnos, sino también a los profesores. Con este fin, la policía participa en la red de apoyo que ayuda a los profesores a afrontar las amenazas y el abuso, tanto por los alumnos como por sus padres. El mensaje de la policía a los profesores es: “Si vosotros no os sentís seguros, los estudiantes aún menos”. Este mensaje impulsa la voluntad de los profesores a contar con la policía cuando un profesor o un alumno recibe una amenaza.

Además de estas reuniones, el policía local da charlas a los alumnos. Las charlas tienen dos propósitos: ofrecer información sobre los peligros y los aspectos delictivos de diversos comportamientos problemáticos y abrir canales de acceso a los alumnos. Con este objetivo, el policía distribuye los números de teléfono de la policía local e incluye una dirección de correo electrónico en la red escolar en donde se le puede localizar;

después convoca a los alumnos para que se ofrezcan voluntarios en un proyecto de “compromiso personal”. El policía puede incrementar su presencia y su proximidad con los alumnos utilizando la página web del centro escolar. Por ejemplo, puede usarla para informar sobre las actividades del voluntariado, las medidas tomadas en zonas conflictivas y sobre los diversos elementos del programa contra la violencia y las drogas. Al mismo tiempo los alumnos pueden hacer uso del correo electrónico o mensajes de texto para pedir ayuda. Según el principio de transparencia que caracteriza la nueva autoridad, el policía difunde información sobre los conflictos que han sido abordados. Los informes no deben incluir los nombres de los jóvenes implicados, pero sí los detalles de la agresión, las medidas disciplinarias y los actos de reparación llevados a cabo. En estos informes el policía muestra que acudir a él no necesariamente conlleva una denuncia penal contra el ofensor, sino que ofrece otras opciones de reparación. Las reuniones entre el policía y los representantes del consejo estudiantil tienen una idea central similar. El policía se esfuerza por establecer una comunicación de doble sentido en la que incorpora al delegado elegido por los alumnos en los proyectos de resistencia pacífica, consigue ayuda incorporando a voluntarios en el programa de compromiso personal, informa de sus actividades en el centro escolar y analiza con la asociación de alumnos formas de animar a los acosados a que acudan a él en busca de ayuda. De esta manera el policía transmite un mensaje de colaboración y atención vigilante. Deja de ser la figura distante y punitiva que se enfrenta a quienes violan las leyes sagradas de lealtad y se convierte en una autoridad que empodera a aquellos que están dispuestos a aprovechar su ayuda.

El policía local también entra en contacto con la comisión de padres. Crear una alianza con la comisión de padres ayuda a cambiar la percepción común de que la presencia policial da mala imagen al centro escolar. La asociación entre la policía local, el centro de enseñanza y los padres, se expresa mediante una charla a la familia, en la que la policía presenta un plan de acción en el instituto junto con un especialista en autoridad parental, que describe formas de fortalecer la presencia parental y la atención vigilante.

Al tratar incidentes conflictivos, el objetivo de la policía debería ser demostrar presencia no solo en el momento del suceso, sino también después, para transmitir un mensaje de persistencia y atención vigilante. Ese enfoque se engloba en “el principio de las tres charlas”. Según este principio, cada vez que la policía aborda la conducta conflictiva de un alumno, los agentes deben intentar tener al menos tres charlas con el alumno y sus padres, por ejemplo, en caso de un incidente violento la policía debería hablar con el joven y sus padres, y avisarles de que hará un seguimiento. En la primera llamada el policía debe decir al chico y a sus padres que la gestión policial del caso depende de su comportamiento en el futuro. La segunda llamada puede tener lugar un día o dos después: el policía debe tener una conversación cara a cara o llamar por teléfono, y preguntarle si se han calmado los ánimos. A continuación debe llamar a los padres, informarles sobre el contenido de su charla con el hijo y preguntar cómo van las



cosas en casa. Si el policía advierte que los padres son incapaces de vigilar a su hijo adecuadamente les puede remitir a los grupos de formación de padres que organizamos nosotros u otros consejeros de padres. La tercera charla puede tener lugar una semana más tarde. En esta charla el policía le pide al joven que sugiera formas de prevenir situaciones similares en el futuro. No es necesario que las tres charlas se realicen con el mismo agente. La segunda o tercera charla se puede tener con otro policía del mismo equipo, que debe decir a los padres y al joven que ha recibido información acerca del incidente y que hará un seguimiento con el policía escolar. Esto transmite el mensaje de que la gestión del caso no incumbe exclusivamente a un policía individual, sino que es un asunto de la policía local de esa zona. La continuidad del contacto incrementa de forma considerable el peso de la intervención policial. Demuestra que la policía no solo interviene para apagar incendios, sino que también, maneja el caso de forma continuada y tiene el respaldo de los padres y de otros adultos.

Una de las situaciones en las que la policía local puede marcar la diferencia como representantes de la nueva autoridad es cuando apoyan al centro escolar en su requerimiento de actos de reparación. Un resultado especialmente positivo se consigue cuando el representante escolar pide a los padres que lleven a cabo un gesto de reconciliación y el policía les llama más adelante para subrayar la importancia de dichos pasos, así como para explicar que llevarlos a cabo cambiará las circunstancias de su hijo respecto a la ofensa que ha cometido. Explica a los padres y al hijo que un gesto de reconciliación para la víctima y la comunidad será una consideración significativa a tener en cuenta en el caso de abrir un expediente penal, o cerrarlo en caso de que se haya abierto. De esta manera el policía contribuye a empoderar tanto al equipo docente como a los padres.

Fomentar los gestos de reconciliación e implicar a los padres del agresor en el proceso constituyen las bases del programa Parent Discussion Groups, (PDG), que son grupos de debate para padres, dirigido por el departamento de Juventud de la Policía de Israel. El consentimiento de la víctima es una condición necesaria para la admisión del agresor. En la primera fase se reúnen él, sus padres, la víctima (si ha aceptado participar), los representantes de la familia de la víctima y un agente del departamento de Juventud. El cabeza de familia lee la descripción del delito atribuido al hijo. Entonces la víctima o su representante describe el incidente desde su punto de vista. El propósito de la conversación es permitir que el chico tome conciencia de las graves consecuencias de sus actos. En la segunda fase él se reúne con su familia y otros colaboradores para decidir los actos de reparación y un plan de rehabilitación. En la tercera fase, todos los participantes se reagrupan y se presenta el plan para su aprobación. La aplicación completa del programa conduce a cerrar el expediente, mientras que el no incumplimiento de sus condiciones supondrá reabrir las diligencias penales. Un estudio de la eficacia de dichos programas en Israel y en otros países indica un claro aumento de la sensación de seguridad de la víctima, y un bajo nivel de reincidencia comparado con los jóvenes

sometidos al proceso de acusación rutinario.

El programa PDG se aplica a delitos relativamente graves en las que se ha hecho una denuncia a la policía con la finalidad de demandar al ofensor. En estos casos la responsabilidad se traslada del centro escolar a la policía. Este no es lo mismo que cuando interviene el policía local y el centro escolar aún es responsable del caso. La reunión entre el policía, él, la víctima, los padres y los profesores dentro del centro de enseñanza fortalece la autoridad del centro. Existe otra ventaja al tratar la situación en este entorno: fortalece la sensación del agresor de pertenencia a la comunidad educativa y los lazos entre los padres y el equipo docente. La participación de la policía local en el desarrollo de medidas de reparación incrementa el uso de dichas medidas emprendidas por la policía en general y al hacerlo ayuda a cambiar su propia imagen: en adelante los policías serán percibidos no solo como elementos amenazantes y punitivos, sino también como figuras de autoridad que fortalecen a toda la comunidad.

La diferencia entre la actividad del policía local que representa a la nueva autoridad y la actividad del policía que opera en virtud de la vieja autoridad es especialmente evidente por la forma en que tratan a los jóvenes que han cometido la falta. Desde el enfoque tradicional, la labor principal de la policía es someter y disuadir. El policía intentará demostrar al joven que el brazo de la ley pesa mucho más que el suyo. La relación se percibe como un juego de suma cero, cuyo resultado es determinar quién es más fuerte. En efecto, frente a un joven que muestra acoso y un comportamiento irrespetuoso, y sobre todo cuando lo hace delante de otros, es probable que el policía tenga que mostrar todo el peso de su autoridad.

Muchos policías locales se preguntan si en estas situaciones no están obligados a ser “policías” primero y “locales” después. Tienen razón —es indudable que la primera obligación de un policía es reprimir la conducta delictiva de inmediato. Por tanto, el policía debe actuar como tal utilizando cualquier fuerza necesaria para detener la amenaza. Pero una vez superada la amenaza inmediata, el policía puede volver a su orientación comunitaria y empoderar la autoridad de sus colaboradores, a saber, el equipo docente, los padres y otras figuras de la comunidad. En su comunidad, el policía no actúa solo para demostrar al agresor quién es más fuerte, sino para mostrarse como parte de una red cuya función es proteger a los alumnos y al claustro, además de supervisar al joven delincuente. Otra diferencia importante entre el modo de responder a un incidente escolar de un policía regular y un policía local tiene que ver con la difusión que se dé a la intervención. Los centros escolares tienen por costumbre suprimir información sobre la intervención de la policía en el centro e intentan que pase desapercibido lo antes posible. No es así cuando la policía local y el consejo escolar actúan como compañeros para restaurar la autoridad en el centro de enseñanza y en la comunidad. Ahora ambos están interesados en difundir el incidente. Para el centro escolar, la publicación encaja con su política de transparencia en la lucha contra la violencia. Para la policía, la difusión muestra que su modelo de acción ya no es el de una autoridad aislada y dominante, sino

el pilar de una red que ofrece protección a los alumnos y al equipo docente. Esta difusión es parte de la propia campaña contra la violencia.

La disposición de la policía a explorar los principios de la nueva autoridad y aplicarlos en las funciones de la policía local, puede derivar en implicaciones de gran alcance. La policía no es solamente una parte esencial en la lucha contra la violencia y el delito, sino también un símbolo cultural que afecta a la percepción de la autoridad en la sociedad en general. Padres, profesores, directores y otras figuras comunitarias inclinan sus cabezas y se adaptan a los comportamientos violentos, considerándolos hechos inevitables de la vida. Cuando la policía interviene pero el comportamiento negativo continúa, refuerzan la conclusión: “Si hasta la policía es impotente, ¿qué podríamos hacer nosotros?”. En estas condiciones, cualquier intervención policial que no propicie una solución, causa daño. Esto explica la profunda aversión de padres, profesores y directores para acudir a la policía. Este no es el caso cuando la policía actúa en el espíritu de la nueva autoridad. No se acude a ellos como último recurso, sino como compañeros de una campaña tenaz. Ya no se espera a que aparezcan, intimiden y sometan. En adelante representan un tipo de autoridad que combina diferentes figuras de autoridad en una labor conjunta. La conclusión de padres y profesores después de una intervención en este espíritu será: “Si la policía ejerce su autoridad con autocontrol, persistencia y cooperación con los demás, tal vez yo también pueda hacerlo”.

### **Intervención en un instituto para chicos que abandonaban la escolaridad**

La policía local decidió dedicarse a fondo en un instituto que acogía a chicos que habían abandonado la escolaridad. El centro escolar tenía un elevado índice de vandalismo y violencia. Después de reunirse con el equipo docente y los padres, el policía empezó a aparecer en el centro de forma regular. Transitaba por el instituto, hablaba con los alumnos y repartía tarjetas de visita, sobre todo a los chicos señalados por el profesorado como conflictivos o en necesidad de protección. Fomentó el establecimiento de un “grupo de presencia”, formado por padres y otros voluntarios, que llegaban antes y después de clase para quedarse en los accesos del centro escolar. Un voluntario escoltaba a los jóvenes implicados en actos violentos durante un determinado periodo de tiempo. El agente llamaba a los padres de los chicos que requerían una escolta y después les preguntaba si su hijo había llegado bien a su casa. Esto garantizaba una continuidad de figuras de autoridad que empezaba en el centro escolar, continuaba en la calle y finalizaba en el hogar. Los padres, que a menudo se sentían solos y débiles, ahora estaban en contacto con el policía, con el grupo de voluntarios de presencia y con el instituto. Esto creaba las condiciones favorables para restaurar su autoridad. El estatus que adquirió el policía entre los alumnos, los padres y el claustro le permitió intervenir con eficacia también en pandillas. En una clase los alumnos solían llevar navajas para su autodefensa. El policía tuvo una charla con los alumnos, en la que les pidió que le hablaran sobre los incidentes violentos sin decir

nombres. Dijo que su intención no era castigar a ningún chico en particular, sino proteger a todos. Después de la conversación informó de sus indagaciones al director y al equipo docente, y decidieron celebrar una reunión con las familias. Los padres escucharon la información y la explicación de sus implicaciones legales. La reunión con la familia dio paso a un taller, durante el cual los padres, ayudados por el policía y otros miembros del claustro, desarrollaron un plan para la supervisión conjunta de sus hijos. Los padres se sintieron empoderados porque se habían sentido parte de un grupo que decidía sobre las actuaciones y las llevaba a cabo en conjunto, y no como individuos. Fortalecer los vínculos con el centro de enseñanza también incrementó la participación de los padres en los estudios de sus hijos. En una última reunión al final del curso escolar, la clase destacó tanto a nivel académico como social.

Es importante que enfatizamos que el tránsito de actuar según la vieja autoridad a la nueva autoridad no es regular y a veces puede originar nuevos problemas. Los policías pueden “olvidar” que primero han de ser policías y después tener vocación comunitaria. Al fin y al cabo, no querríamos que un policía que se enfrenta con un ladrón en acción llame por teléfono a una red de apoyos. Debe actuar aquí, ahora y en ocasiones haciendo uso de la fuerza, para impedir un delito. El siguiente ejemplo ilustra cómo un policía que intenta actuar como mediador fracasa en su labor:

**“¡Ante todo, sé un policía!”**

En un centro escolar, un chico de diez años pegó a otro y se llamó a la madre para que se llevara a su hijo a casa. Cuando la madre, furiosa, entró en el colegio, empezó a gritar y a insultar al director. El director llamó a la policía de inmediato. El policía que acudió decidió reunirse con el director, la madre y su hijo en el despacho del director, para iniciar un diálogo y encontrar una solución aceptable. Al hacerlo, actuó en contra del criterio del director, quien había solicitado que se llevara a la madre de las instalaciones del centro. Cuando la madre vio que el policía de hecho le permitía entrar en el despacho del director, su actitud se volvió cada vez más agresiva. Al final del incidente, el director se sintió humillado y traicionado, mientras que la madre y el hijo recibieron confirmación desde una fuente inesperada de que ni el centro ni la policía eran capaces de reprimir sus reacciones. Más tarde el director fue a la comisaría y dejó un mensaje al policía: “¡Ante todo, sé un policía!”

Este y otros incidentes ilustran algunos de los dilemas de la policía local de cara al desarrollo de su función. Creemos que el cambio puede tener éxito solamente si la policía local no solo siente que la transición no reduce su poder, su estatus o su seguridad, sino que también le proporciona herramientas adicionales donde las viejas han demostrado ser insuficientes. El mensaje del director: “¡Ante todo, sé un policía!”, señala un modo de resolver el dilema. Con esta pauta, el policía se sentirá más seguro al poner en práctica los aspectos comunales de su papel. Después verá que añadir estos aspectos no reduce su poder como policía, sino que lo fortalece.

## Autoridad y comunidad

La vieja autoridad se construye como una pirámide: la figura de autoridad está en la cima y dirige el nivel por debajo de ella, que a su vez domina todos los niveles en la parte inferior. La figura de autoridad tiene la responsabilidad exclusiva del área que está bajo su control. Cualquier intervención desde las figuras de autoridad paralelas, por no hablar de los subordinados, se considera problemática e incluso ilegítima. La figura de autoridad pretende prevenir cualquier contacto entre sus subordinados y los subordinados de la pirámide vecina. El gobernante responde solo ante quien está por encima de él. La relación entre el subordinado y la figura de autoridad es de dependencia y de obediencia. La única posibilidad de un cambio es la rebelión y destronar a la figura de autoridad de su elevado pedestal.

La nueva autoridad está construida como una red. La figura de autoridad logra su poder e influencia de quienes le autorizan y le proporcionan los medios para hacer su trabajo. Esta necesidad surge sobre todo en situaciones extremas que requieren medios inusuales. El intercambio de información y el apoyo mutuo tienen un papel esencial; los padres tienen un contacto constante con otros padres, con el centro escolar y con las figuras de la comunidad. La estructura de la red distribuye la autoridad en forma de holograma: desde todos los puntos de la red se puede observar la evolución de la autoridad en otros puntos y contribuir a su fortalecimiento; y a la inversa, desde todos los puntos de la red, la autoridad se refleja de nuevo en su origen. De este modo, todos los miembros fortalecen la red, que a su vez les fortalece a ellos.

**La expansión de la nueva autoridad a través de las redes de apoyo.**—La participación en un grupo de apoyo es una de las formas de extender los patrones de la nueva autoridad en la comunidad. Los padres que vienen para apoyar a otros padres con frecuencia explican que empezaron a utilizar métodos similares para lidiar con los comportamientos conflictivos de sus hijos. Un colaborador dijo: “Sentí que si mis amigos, que solían sentirse completamente intimidados, podían hacer una sentada, nosotros también podíamos hacerla”. No solo los padres “captan” el método de otros padres, sino que los profesores también lo captan de los padres, los padres de los profesores y los funcionarios de la comunidad entre ellos. El hecho de que el profesorado y los funcionarios de la comunidad en muchos casos sean también padres, da lugar a un proceso de “autocontagio”.

**Expansión a través de la difusión.**—La nueva autoridad se basa en el uso juicioso de la difusión y la transparencia. Con ello, se difunden noticias de las acciones de la nueva autoridad y de su relevancia para toda la comunidad. Por ejemplo, ciertos padres que leyeron los informes en la página web del instituto mostraron interés en organizar grupos de formación en atención vigilante. La difusión también aumenta la disposición de los jóvenes a informar y a buscar ayuda. Cuando los profesores adoptan una postura pública contra la violencia, tiene un efecto similar: reclutan a otros padres y profesores y se

incrementa la disposición de los chicos a pedir ayuda.

**El papel esencial del centro de enseñanza.**—El centro de enseñanza es el lugar habitual donde se reúnen los padres de todos los barrios de la localidad. Los acontecimientos como la inauguración del curso escolar o los días de padres tienen un tremendo potencial para difundir la nueva autoridad. La escuela también es el lugar común del origen de iniciativas grupales para restaurar la autoridad parental o fomentar la vigilancia colectiva. El centro escolar puede contribuir a promulgar la nueva autoridad también de otras maneras: los miembros del equipo directivo son candidatos naturales para puestos en la comisión educativa y administrativa de la localidad. Esto difunde la filosofía a nivel municipal también: cualquiera que tenga experiencia en la aplicación de los principios de la nueva autoridad en la pequeña comunidad escolar estará especialmente capacitado para cumplir apropiadamente tal rol en la administración de la localidad en general.

## **Sensibilización**

Organizar una comunidad en el espíritu de la nueva autoridad requiere una combinación de dos procesos: un aumento del sentimiento de necesidad y una toma de conciencia de las opciones prácticas. El sentimiento de necesidad a menudo es el resultado de acontecimientos que han conmocionado a la comunidad. La mayor parte de las comunidades que acudieron a nosotros en busca de ayuda lo hicieron después de graves casos de violencia, vandalismo y otros problemas graves. Los incidentes son entendidos por los activistas como catalizadores que impulsan el proceso. Sirven como recordatorio de “lo lejos que pueden ir las cosas”. A veces se toma una decisión para adoptar una postura firme, como poner una denuncia, y ello conlleva la apertura de un expediente penal. Esto puede producir un alivio a corto plazo, pero la alerta a los órganos policiales, sobre todo sin un apoyo amplio, puede causar desavenencias en la comunidad y empeorar el ambiente de suspicacia y de acusaciones mutuas. De igual modo, la vigilancia y la alarma que siguen a los casos insólitos tienden a desvanecerse. Por tanto, es necesario usar el “periodo de gracia” del alboroto en la comunidad para introducir el concepto de la nueva autoridad y establecer sus métodos de funcionamiento.

La sensibilización también se puede conseguir sin incidentes extremos. Con este fin dos métodos han probado ser efectivos: a. La exposición sistemática de los incidentes problemáticos, y b. La exposición de las necesidades realizando un sondeo y animando a las personas a expresarse. La exposición sistemática de los casos problemáticos poco a poco impulsa a la comunidad a actuar. Levantar el velo del secretismo y reducir la costumbre de ocultar y esconder genera un movimiento positivo. A menudo el líder de la comunidad o el director del centro escolar son presionados para que silencien la publicación, aunque sea anónima. La capacidad de la figura de autoridad para resistir a

estas presiones es una prueba de su liderazgo. Un funcionario dispuesto a explicar a su comunidad que difundir el incidente es esencial para prevenir un deterioro posterior, conseguirá amplio apoyo. El líder de la comunidad también podrá sacar a la superficie problemas y necesidades al aproximarse a grupos que sufren la situación anterior, por ejemplo, un sondeo sobre la violencia en un centro escolar puede impulsar la acción. La publicación del sondeo es una oportunidad idónea para convocar a todos los profesores y padres y apuntarlos a un plan de acción. A veces no hay necesidad de un medio oficial, como un estudio sobre la violencia; un tratamiento informal y un incentivo a la libre expresión de los problemas es suficiente. Por ejemplo:

Dita, la directora de un colegio de Educación Primaria, advirtió que su hijo de once años había dejado de salir a jugar a los parques públicos y a las instalaciones deportivas de su comunidad desde hacía varios meses. Le interrogó a fondo y éste le contó que un grupo de chicos había tomado las instalaciones y echaban de forma sistemática a todos los niños que no formaban parte de su pandilla. Ese grupo también mostraba un comportamiento de acoso en otras áreas recreativas. Dita llamó a varios padres cuyos hijos seguramente no pertenecían al grupo dominante. Les contó lo averiguado y les pidió que preguntaran a sus hijos. Averiguaron que muchos niños habían estado aguantando un grave acoso desde hacía mucho tiempo. Dita acudió a los miembros de la comisión educativa y al alcalde y les pidió que asistieran a una asamblea general con los padres del colegio. En la reunión se mostró un consentimiento general para dictar normas sobre el uso de las canchas de deportes, emprender medidas de presencia y crear canales de información anónima para los chicos que sufrían acoso. Después de la reunión hubo debates en clase en los que aparecieron otros casos de acoso. Después de las charlas los niños recibieron los números de teléfono y las direcciones de correo electrónico de los adultos de guardia, a quienes podían llamar si sufrían acoso o si observaban acoso en otros niños. Los padres de los niños implicados fueron citados para reunirse con Dita y con dos miembros de la comisión educativa. Los docentes tuvieron la precaución de no atacar a los padres, sino intentar lograr que cooperaran. Los padres aceptaron que si recibían avisos en tiempo real harían un esfuerzo para acudir al lugar. La colaboración en realidad fue solamente parcial, pero el espíritu de la comunidad, la lista de contactos, la aparición recurrente de los adultos en el lugar del incidente y la difusión de los incidentes expuestos o abordados puso fin al acoso en lugares públicos.

## **El equipo de dirigentes y sus funciones**

Al igual que en el centro de enseñanza, el equipo de dirigentes juega un papel decisivo en la introducción de la nueva autoridad en la comunidad. Un equipo de dirigentes en la comunidad tiene entre cuatro y diez miembros que incluyen al líder de la comunidad, a

representantes del sistema educativo oficial y del no oficial y a padres. El equipo de líderes se responsabiliza de canalizar las reclamaciones y las peticiones de ayuda y de gestionar las redes. Asimismo, recluta y dirige a los voluntarios, recaba y publica información y coordina las actividades de vigilancia, presencia y medidas de reparación. Además el equipo se encarga de difundir los principios de la nueva autoridad que en adelante han de constituir un lenguaje común para toda la comunidad.

**Canales de contacto.**—Crear canales y medios de comunicación cómodos y accesibles es una de las mejores formas de establecer con rapidez la posición del equipo de líderes como órgano de autoridad. Los números de teléfono, las direcciones de correo electrónico y la lista de los miembros de guardia deben estar claros para todos. Todas las peticiones deben ser atendidas, bien creando presencia inmediata o bien actuando más tarde. El equipo también es responsable de difundir las consultas más importantes que recibe y cómo son atendidas.

**Gestión de redes y difusión.**—El equipo de líderes se encarga de pasar información y estrechar la red de vigilancia de diferentes maneras:

- a) Anunciando públicamente los problemas que afectan a la comunidad;
- b) Estableciendo normas sobre a quién se debe informar y quién debe implicarse en la gestión de diversas situaciones;
- c) Manteniendo contacto continuo con los organismos terapéuticos y educativos competentes;
- d) Implicando a los padres y cuando sea necesario a otros miembros de la familia de los niños involucrados;
- e) Difundiendo y guardando registro de los casos y su tratamiento, y
- f) Organizando actividades para demostrar la presencia y que la vigilancia es mayor.

En una comunidad, el equipo dirigente estableció cuatro objetivos básicos contra los que luchar: vandalismo, violencia, conducción temeraria y altercados nocturnos. En una circular distribuida, previamente debatida en una asamblea general de padres y educadores, se establecieron criterios para determinar la gravedad de los incidentes, los procedimientos de denuncia en las diferentes situaciones y los distintos niveles de intervención. El nivel de gravedad (“bajo”, “mediano” y “alto”) fue definido según el tipo de falta, la repetición de la misma acción por el mismo joven y la colaboración de los padres. Se distribuyó un listado con nombres, números de teléfono y direcciones de correo electrónico. Los adultos debían informar inmediatamente de cualquier incidente conflictivo que presenciaran al monitor de guardia, nombrado para recoger esas llamadas. El monitor de guardia a su vez tenía que informar a tres partes: a los padres del niño, a las figuras docentes responsables y al equipo dirigente. El equipo definió la escala del tratamiento. Si después de un nivel bajo de tratamiento (que incluía al niño, a sus padres y a un representante del sistema educativo) no mejoraba, el caso se trataba a un nivel superior, que comprendía una carta oficial a los padres y la implicación de otras figuras como un funcionario de protección de menores o una figura externa (un agente de



libertad vigilada o un policía local). Todo incidente clasificado de mediano o alto se divulgaba en el boletín de noticias. El equipo mantenía contacto con la policía local, los funcionarios de servicios sociales y el servicio de orientación escolar. En épocas de alto riesgo (fines de semana, fiestas y vacaciones escolares) el equipo se aseguraba de llevar la presencia adulta a los “puntos calientes”.

**Medidas de reparación.**—El equipo de dirigentes está en una posición idónea para fomentar medidas de reparación, en parte porque puede explicar al niño y a sus padres que la decisión de acudir a los órganos policiales, bien para aplicar la ley o bien para cerrar el caso, depende de su disposición para colaborar en dichas medidas.

**“¡Nos hemos encontrado un coche!”**

Un coche que estaba aparcado a las afueras de una localidad apareció una mañana con las ventanas rotas, después de haber rodado carretera abajo. Una de las madres se enteró por su hija de que su hijo estaba involucrado. La madre, que tenía una buena relación con el jefe de la comisión educativa decidió pedir su ayuda. En una conversación sin rodeos con Roy, su hijo de doce años, averiguó que él y dos amigos suyos creyeron que el coche había sido abandonado y por tanto tiraron “piedrecitas” a las ventanillas. “Para su sorpresa” las ventanillas se rompieron y uno de los chicos se metió en el coche con la intención de hacerlo rodar cuesta abajo, hasta que uno de los amigos le convenció de que podría caerse en una zanja. El equipo dirigente llamó a los chicos y a sus padres para hablar y tantear su disposición a llevar a cabo medidas de resarcimiento. La reunión fue muy tensa: uno de los chicos negó por completo su implicación y rebatió que sólo estuvo mirando, sin participar. Su madre le apoyó enérgicamente e insistió en que a su hijo le estaban acusando injustamente. Aun así, se llegó a un acuerdo según el cual los padres cubrirían los daños del coche y los niños trabajarían durante tres días pintando la casa y arreglando el jardín del propietario del vehículo. El chico que negó su implicación, aceptó participar en el proceso de reparación para “ayudar a sus amigos”. Su madre aceptó a regañadientes compartir los gastos aunque en realidad nunca llegó a hacerlo. Al final del proceso hubo resentimientos hacia la madre que no pagó y en la misma medida hacia su hijo, que participó en la reparación, pero nunca admitió su parte de la culpa. En un análisis final del incidente, se aconsejó al equipo de dirigentes que enviara una carta a los tres niños y a sus padres:

“Nos gustaría felicitaros, Roy, Steve y Tom, por emprender una medida constructiva para reparar los graves daños causados a la familia Derry. Consideramos concluido el incidente y no tenemos otras reclamaciones contra vosotros. Vuestro acto de reparación borró la barrera creada entre vosotros y el resto de la comunidad por vuestros actos vandálicos con ese coche, y os acogemos como nuestros hijos. Os consideramos igualmente responsables por la reparación a pesar de que Tom nunca asumiera plena responsabilidad por sus acciones. En lo que a nosotros respecta, al tomar parte en la reparación, él borró la mancha de no haber asumido responsabilidad. También

agradecemos a los padres que cooperaron en los gastos, por su buena voluntad.”

**Proporcionar un lenguaje unificador** – El equipo dirigente implica a todas las partes relevantes para hacer frente a todos los comportamientos negativos de la comunidad y los coordina. La profusión de colaboradores, intereses y tareas, a veces dificulta el espíritu de acción. El proyecto puede empezar por parecer un castigo de Sísifo cuando se desvanece el entusiasmo inicial y la unión se desintegra. No es el caso cuando el equipo logra transmitir a todos sus miembros, en todos los niveles, un lenguaje común. El lenguaje común previene el proceso típico de distorsión de los mensajes en cadena. Conceptos como “nueva autoridad”, “atención vigilante” y “presencia” son buenos candidatos para esta labor. Tienen dos características que les califican:

- a) Suscitan una reacción triple en la mayoría de las figuras de autoridad: “¡Necesito! ¡Quiero! ¡Puedo!”
- b) Se duplican en los diversos niveles, de modo que los padres refuerzan a los profesores y a los padres; los profesores refuerzan a los padres y a los profesores; y todo el mundo refuerza a los líderes de la comunidad.

## **Obstáculos en el proceso de introducción la nueva autoridad en la comunidad**

Todas las iniciativas de vigilancia de la comunidad se encuentran con la oposición de algunos residentes anclados en la tendencia a la privacidad. La oposición se expresa en la pregunta: “¿A ti quién te ha nombrado?” O a veces “¿Quién me nombró a mí?” La primera pregunta es una expresión de protesta contra quienes se han proclamado el derecho a supervisar a los hijos de otros. La segunda pregunta expresa el sentimiento de duda y de ilegitimidad de los educadores y funcionarios de la comunidad en cuanto a su derecho a supervisar. Por ello algunos padres desconfían de iniciativas como la patrulla de padres, la difusión de incidentes conflictivos o incluso los esfuerzos para introducir medidas de reparación de incidentes destructivos. Pueden considerar estas pretensiones como una invasión de su privacidad, cooptación de su autoridad sobre sus hijos y una amenaza a sus derechos. De la misma manera, ciertos funcionarios consideran que la exigencia a participar en la supervisión de los jóvenes excede su función y potestad.

Para afrontar estas reticencias debemos retomar el concepto de “autorización”, que es la base de la nueva autoridad. Hemos visto que, a diferencia de la vieja autoridad, la figura de la nueva autoridad no da por hecho su autoridad como una parte automática de su trabajo. Es especialmente el caso en áreas donde las normas de no-intervención están enraizadas. Este tipo de situación problemática puede surgir en la familia, en el centro escolar o a nivel comunitario: en la familia, cuando el hijo se acostumbra a que no le pregunten dónde, con quién y hasta qué hora estará fuera de casa; en el colegio, cuando los alumnos se acostumbran a que los profesores no tengan derecho a intervenir en el

patio o en el autobús de la ruta; o en la comunidad, en la que los jóvenes están acostumbrados a tener libertad de movimiento en los espacios públicos por la noche y sin adultos. Para afrontar estas situaciones y responder a las preguntas “¿A ti quién te ha nombrado?” o “¿Quién me ha nombrado a mí?”, **la figura de autoridad debe recabar apoyos para su iniciativa**. Una figura de autoridad que obtiene un amplio apoyo actuará sabiendo que está autorizado e incluso obligado a expandir su autoridad a las zonas grises. En adelante, los miembros de la comunidad también responderán de un modo diferente: la mayoría, que antes se habrían inclinado por permanecer al margen, ahora estarán dispuestos a echar una mano, mientras que la minoría que había objetado ahora aceptará el veredicto. En nuestra experiencia, una postura inicial de “sumisión” para algunos padres puede cambiar rápidamente a una actitud más positiva. Muchos padres se convertirán en colaboradores de la iniciativa una vez que se ponga en marcha el proyecto y todo el mundo sienta que su nivel de seguridad ha aumentado, incluyendo el de los niños.

El proceso de empoderamiento de la nueva autoridad a nivel de comunidad se refuerza por el proceso simultáneo a nivel escolar o familiar. Por tanto, incorporar a los padres y profesores para fomentar la nueva autoridad en el centro de enseñanza ofrece un impulso para proyectos similares a nivel de la comunidad. Esto les empodera “desde abajo hacia arriba”; los profesores y padres que fueron incluidos en la creación de la nueva autoridad respaldarán e incluso alentarán el liderazgo comunitario para adoptar un planteamiento similar. Los líderes de la comunidad no jugarán un papel meramente pasivo en el apoyo y respaldo del proyecto, sino que es posible que incluso lo inicien. Para ello, cuentan con medios de difusión, instalaciones públicas, relaciones externas, acceso a recursos especiales y diversas herramientas institucionales. El uso razonable de estas herramientas puede crear una opinión pública solidaria y una amplia base para el voluntariado, que superará las objeciones e incluso encaminará a la mayoría de los padres en la dirección deseada.

Un hábito arraigado que puede dificultar que los líderes actúen de la manera óptima es la tendencia a culpar a los padres de los hijos conflictivos de todos sus problemas: “¡Los niños sólo reflejan lo que ven en casa!” “¡Ellos crearon el problema y ahora esperan que nosotros lo resolvamos!” Las acusaciones conducen a confrontaciones persistentes y en ocasiones a una brecha: la comunidad acusatoria y las figuras educativas permanecen en un lado, y en el otro, los “padres erráticos” que intentan rechazar lo que perciben como una intervención impertinente en sus asuntos. Esta confrontación es el equivalente comunitario de confrontaciones entre padres y profesores en el sistema educativo. Al igual que en la escuela, la brecha origina una cadena de consecuencias negativas que socava la autoridad adulta en toda la comunidad.

Para resolver la crisis, corresponde a las figuras de la comunidad confiar y hacer una oferta honesta a los padres para que cooperen. La creencia de que estos padres siempre se negarán no concuerda con la realidad. Debemos recordar que la actitud de los padres

es el resultado de su impotencia, aislamiento y ansiedad. La amarga experiencia ha hecho a estos padres pesimistas y desconfiados. Sienten que la comunidad es hostil con ellos y su experiencia les dice que la intervención externa por lo general acaba por decepcionarlos. En este punto, lo único que quieren es evitar trastornos y tener un poco de paz. Pero incluso los padres que sufren de una profunda frustración pueden responder de manera positiva cuando se les aborda con respeto, en una búsqueda sincera de una solución común y sin culparles. Las investigaciones sobre tratamientos sistémicos de delinquentes juveniles proporcionan pruebas concluyentes de ello. Han demostrado que incluso los padres más desconfiados y desesperados pueden cooperar, adoptar patrones de atención vigilante y mejorar visiblemente el futuro de sus hijos (BORDUIN y cols., 1995; SCHAEFFER y BORDUIN, 2005).

Para lograr con éxito la incorporación de algunos de los padres de los chicos de este grupo conflictivo, hay que recordar que existen voces positivas entre ellos. En el grupo, algunos padres son más accesibles que otros. Se deben dirigir los esfuerzos primero a los padres más accesibles. En lugar de pensar en el grupo como algo uniforme en su actitud hostil y referirse a él con el término negativo generalizado, “ellos”, cada progenitor debe ser abordado por separado con actitudes que fomenten confianza. El resultado será la disolución de la cohesión negativa y la incorporación de algunos de los padres a la actividad deseada. Estos cambios mejoran las posibilidades de una transición positiva hasta el núcleo del grupo. Cabe suponer que incluso ellos tienen aspiraciones parentales positivas. A veces su deseo más profundo es ser reconocidos como padres valiosos y bien intencionados. Un enfoque que honre ese deseo y les ofrezca la oportunidad de realizar sus deseos parentales más íntimos no caerá en saco roto.

Mientras, los docentes enfrascados en su actitud crítica tenderán a decir que los padres de los chicos problemáticos hacen caso omiso de cualquier información que pueda molestarles. Su experiencia les ha enseñado que cualquier comunicación a los padres de un incidente conflictivo que involucre a su hijo tan sólo suscita una reacción hostil: “¡Eso es problema tuyo!” Esa reacción refuerza la opinión negativa de los educadores que afirman que los padres sólo quieren culpabilizar a los demás y eludir la responsabilidad del comportamiento de sus hijos y las consecuencias. Pero podemos interpretar su drástica reacción de otro modo, si recordamos que en el pasado la información se transmitía con insinuaciones acusatorias del tipo: “¿Cómo has podido criar a un niño así?” Entenderlo así puede conducir a un enfoque diferente, que aboga por reparar la alianza que ha sido quebrantada. Por ejemplo: “Queremos mantener el contacto e informaros. No os culpamos por el comportamiento de vuestro hijo, sino que queremos encontrar una solución juntos.” Abordar a los padres con este talante puede reducir su desconfianza y rescatarlos de su aislamiento. Desde este punto es más fácil hacer la siguiente petición modesta: “Si le decís a vuestro hijo ‘sabemos que anoche hiciste esto o aquello con tus amigos’, mejorará vuestra condición de padres. Vuestro hijo comprenderá que no estáis solos, sino que trabajamos juntos.” Una respuesta positiva a

esta modesta solicitud puede abrir el camino a un programa conjunto para mejorar la vigilancia.

Otra forma de lograr la colaboración de los padres de los niños conflictivos es proponer alternativas constructivas a las diligencias penales. En especial en las pequeñas comunidades, ir a la policía es considerado por los padres una traición personal hacia ellos y hacia sus hijos. No es así cuando las figuras de autoridad se aproximan a los padres de un chico con una oferta de medidas de reparación como alternativa a poner una denuncia. Hasta los padres que son reacios a cualquier requerimiento de los funcionarios de la comunidad acaban por cooperar cuando se dan cuenta de que esto puede impedir la intervención de la policía. La colaboración se puede lograr incluso cuando la policía ya ha intervenido, siempre y cuando los padres consideren a estos agentes como aliados que se esfuerzan por conmutar el procedimiento penal con un proceso de reparación.

### **La reparación como mitigación del castigo**

Después de que se produjo el allanamiento a un edificio público y el destrozo de sus instalaciones, los líderes de la comunidad convocaron una reunión de emergencia. Anunciaron que en la reunión se decidiría si llamar a la policía o emprender severas medidas en la comunidad. La mayoría de los asistentes a la reunión se inclinaron por llamar a la policía. La comunidad conocía a los sospechosos y no iba a ser difícil ayudar a los policías locales a identificarlos. Al término de la investigación, cuatro chicos fueron detenidos y se les abrieron expedientes penales. El líder de la comunidad mantenía estrecho contacto con el policía local que dirigía la investigación, y este aceptó cerrar los expedientes de los chicos siempre y cuando estuvieran dispuestos a cooperar, emprender medidas de reparación y evitar completamente cualquier tipo de violencia o actividad delictiva hasta su ingreso en el servicio militar a los 18 años (los chicos tenían 16 y 17 años). Incluso los padres de los jóvenes, que al principio estaban furiosos por la apertura de los expedientes, aceptaron cooperar debido a la disposición del líder de la comunidad para intentar cerrarlos. Los chicos aceptaron las condiciones y llevaron a cabo medidas de reparación que incluían limpiar y pintar el centro comunitario y trabajar todas las semanas con el jardinero del municipio.

### **El lugar de encuentro en disputa**

La secretaria del *kibutz* y la comisión educativa decidieron incrementar la presencia adulta en las áreas recreativas juveniles y controlar de cerca a un grupo de adolescentes que se habían involucrado en una serie de incidentes conflictivos. Al principio, los padres fueron metódicamente incorporados al proyecto. El director de la comisión educativa y el asesor institucional, especializado en restaurar la autoridad adulta en la comunidad basándose en los principios de la nueva autoridad, decidió reunirse con todos los padres de forma individual o por parejas. La decisión nació de la sensación de que las relaciones sociales del *kibutz* eran tan pobres que cualquier reunión de grupo acabaría en un punto muerto. El objetivo de las reuniones con los padres era obtener un

amplio apoyo para el proyecto de supervisión y contar con algunos padres que estuvieran dispuestos a tomar parte. El trabajo previo valió la pena: el proyecto fue aprobado por un amplio margen en la asamblea general. Además, muchos padres convinieron en contribuir a aplicar el proyecto y se ofrecieron voluntarios en diversas tareas educativas. Ante la sorpresa de todos, el verano transcurrió en calma por primera vez en años. Asimismo, los chicos que anteriormente habían sido marginados, fueron integrados en diversos marcos. Un logro especialmente importante fue la recuperación del club juvenil, que se convirtió de nuevo en un centro dinámico. Pero un año más tarde se desató una crisis que amenazaba a toda la labor.

La brecha se abrió de nuevo tras un único incidente: uno de los adolescentes del “grupo conflictivo” “montó un número” en el club juvenil, y el consejero que estaba presente, instó a la madre a comparecer en el club. La madre se tomó su tiempo, y el consejero perdió la paciencia y echó al chico. Éste, que tenía cierto prestigio en su pandilla, dejó de ir al club y arrastró con él a algunos de sus amigos. Los padres estaban enfadados con los encargados del club, porque sentían que eludían su responsabilidad. En protesta, dejaron de pagar las cuotas del club. El grupo de chicos empezó a merodear por las calles en busca de un lugar para pasar el tiempo y estar solos. Uno de los padres encargado de diversos edificios que antes pertenecían a la fábrica del *kibutz*, les dio permiso para que ocuparan uno de ellos. Alegó que permitiéndolo al menos sabía dónde se encontraban su hijo y sus amigos, mientras que si merodeaban por ahí las cosas sólo podían ir a peor. Los chicos acudieron a sus padres, quienes a su vez se dirigieron al secretario del *kibutz* y pidieron permiso para usar el edificio como lugar de encuentro para los chicos que no encontraban su sitio en el club. Los jóvenes mostraron buena voluntad y creatividad al preparar el edificio para su uso, lo que incrementó el apoyo de sus padres para esta solicitud. El personal de educación esperaba que el secretario del *kibutz* vetara la “ocupación” del edificio, puesto que pertenecía al *kibutz*, para abrir un nuevo lugar de encuentro. Pero el secretario, un hombre agradable que evitaba las confrontaciones, decepcionó a los educadores y no reclamó la responsabilidad a los padres. La secretaría decidió permitir que los chicos usaran los edificios de forma temporal, hasta que se reintegraran en las actividades juveniles. Esto concedió al lugar un permiso temporal.

Los educadores, que eran participantes activos en el proyecto de restauración de la presencia adulta en el *kibutz* y habían contemplado sus frutos, sintieron que aprobar el nuevo lugar de encuentro juvenil amenazaba no sólo a los chicos, sino también a la renovada actividad del club juvenil. Los representantes de la comisión educativa se presentaron en el lugar por la mañana, encontraron cachimbas e indicios de vandalismo, no en ese espacio, pero sí en los edificios aledaños. El periodo de gracia, en que los chicos trabajaban en el edificio y lo cuidaban, aparentemente había llegado a su fin y la nueva era de vandalismo estaba en ciernes. Los educadores pensaban que si el grupo conflictivo continuaba reuniéndose en este edificio sin supervisión, era probable que sus

conductas antisociales se intensificaran. A los educadores también les preocupaba que el nuevo lugar de encuentro comenzara a popularizarse entre los demás chicos que aún frecuentaban el club. Algunos de ellos ya habían empezado a hablar de iniciar su propio lugar de encuentro.

Poco a poco, se formaron dos bandos que se culpaban entre sí por el fracaso del club y por el origen del nuevo problema. Un bando incluía a los padres de los chicos de la pandilla del edificio, que acusaban a los educadores de fracasar en mantener atractivo el club y de que la gente joven se marchara debido a su conducta autoritaria. El segundo bando estaba formado fundamentalmente por educadores que consideraban responsables a los padres por la conducta conflictiva de sus hijos y les culpaban por protegerlos y alentar una norma de hechos consolidados. La división de los bandos amenazaba con convertir la situación temporal en permanente. Los educadores no querían saber nada de los padres conflictivos y tan solo deseaban que las autoridades cerrasen el edificio. Los padres de los niños implicados consideraban el lugar como un mal menor. Sin embargo, a ambos bandos les inquietaba la agravación del comportamiento de sus hijos y en secreto rezaban para que sus peores pesadillas no se hicieran realidad.

La iniciativa de intervenir en la crisis procedió del responsable de la comisión educativa y del consejero institucional que, el año anterior, había afrontado con éxito los problemas en el grupo de adolescentes. En una reunión entre el consejero institucional, los miembros del equipo docente y el autor de este libro, se llegó a un acuerdo sobre la necesidad de sanar la brecha abordando a los padres de los chicos con un talante constructivo. A primera vista parecía imposible. Algunos de los miembros del equipo educativo tenían una actitud extremadamente negativa hacia los padres y cuando surgió la idea de una supervisión conjunta, pusieron el grito en el cielo: “¡Es que ellos quieren que nosotros supervisemos a sus hijos! El ambiente hostil se empezó a disipar cuando se planteó la pregunta “¿cuál es el deseo más profundo ypreciado de estos padres?”. Uno de los miembros respondió: “Sólo quieren confirmación de que son unos padres estupendos y que sus hijos están bien”. Esta expresión de empatía hizo posible la elaboración de medidas para resolver la crisis. Como consecuencia se tomaron las siguientes decisiones:

**Inspeccionar para recabar información.**—Decidieron visitar el lugar de encuentro y sus alrededores varias veces para comprobar los desperfectos. El propósito del registro era lograr la participación de los padres y persuadir a la secretaría de la necesidad de una estrecha supervisión.

**Incorporar a cada uno los padres de los chicos de manera individual.**—Fue necesario dirigirse a los padres de forma individual y respetuosa, con la oferta de supervisar juntos las actividades de los chicos en el lugar de encuentro. También se decidió que en la medida de lo posible la comunicación con todos los padres se haría a través de alguien que tuviera una buena relación con ellos, para prevenir las etiquetas y

la tendencia a apegarse a las posturas de prejuicio. La persona que se dirigiera a los padres ofrecería apoyo y colaboración, una información actualizada de la situación en el lugar de encuentro y defendería las actuaciones preventivas en lugar de esperar pasivamente a las sorpresas desagradables. Se recalcó que el trato hacia ellos debería ser como personas que tienen aspiraciones parentales positivas y legítimas.

**Implicar a la secretaría.**—Al equipo docente le decepcionó la decisión de la secretaría de no hacer nada respecto a la situación existente. Consideraban al secretario como un conciliador que no se atrevería a respaldar la postura impopular que representaban. La etiqueta negativa que se ganó el secretario, que era respetado por la mayoría de los padres, agrandó el desacuerdo. Pero el nuevo objetivo de conquistar a los padres de los jóvenes conflictivos (o al menos a algunos) convirtió los rasgos de personalidad del secretario en activos. Decidieron reincorporarle, mostrarle los informes inquietantes del lugar de encuentro y solicitar su ayuda como mediador.

**Legalizar el lugar de encuentro.**—La nueva meta no era cerrar el edificio y llamar al orden a los padres (e hijos) descarriados, sino construir una alianza entre las familias y el equipo docente, de manera que el lugar de encuentro estuviera bajo supervisión de ambos. Esto lograría un descenso en el nivel de riesgo y sentaría las bases para una búsqueda de soluciones que, básicamente, se parecerían a las que habían probado que eran efectivas el año anterior. Un lugar de encuentro legal bajo supervisión dejaría de ser un atractivo para los chicos del club juvenil.

Estas medidas enseguida disolvieron la confrontación. Después de las reuniones individuales, los padres acordaron hacer visitas amistosas al lugar de encuentro durante las horas de funcionamiento. Más tarde el lugar también recibió visitas de los consejeros, de los miembros del equipo docente y por último del secretario del *kibutz*. Se sentaron con los chicos, tomaron café con ellos y hablaron de sus necesidades. Ante la sorpresa de todos, fueron los chicos quienes propusieron la idea más prometedora: pidieron separar el club juvenil para los chicos mayores de los cursos 11 y 12 (16-18 años) del club de los chicos más jóvenes. Esta petición puso de manifiesto que estaban dispuestos a estar con sus compañeros de clase, pero no querían estar en el mismo club con los más pequeños. Después de la visita del secretario, las reuniones en el lugar de encuentro se disolvieron de manera espontánea. La secretaría tomó la decisión de respetar la solicitud de los chicos, a la que se unió un grupo de chicas influyentes. La distensión de la relación también se notó en el grupo de “padres descarriados”. Fueron programadas una serie de reuniones entre los miembros del equipo docente y los padres de los chicos mayores para llegar a acuerdos sobre la cooperación entre los consejeros del club y los padres, en casos de conductas inapropiadas. La comunidad salió fortalecida de la crisis.

## El círculo de la nueva autoridad



Al principio del libro planteamos la necesidad de una nueva imagen de autoridad que fuera aceptable, aplicable y efectiva en una sociedad libre y pluralista. Vimos que la vieja autoridad ha perdido su capacidad para cumplir el rol que ha jugado durante generaciones. Hemos observado que el anhelo de restaurar la gloria de antaño es un deseo utópico y que intentar cumplirlo puede conducir a posturas dominantes, cada vez más desmedidas, cuanto más difícil sea restaurar la vieja autoridad.

El criterio principal de la nueva autoridad descrito antes es su aceptabilidad y su potencial de propagación. Hemos observado reacciones positivas de padres y profesores a este modelo de autoridad y a los métodos que hemos desarrollado para llevarlo a cabo. Pero el secreto del poder de la nueva autoridad no es sólo su repercusión positiva, sino también el hecho de que aquellos que intentan ejercerla acaban reforzándose y difundiendo los efectos de la autoridad a otros niveles.

En cierto sentido, la estructura del libro es desacertada: está escrito como una secuencia que va desde lo personal a lo general, desde el nivel de padres hasta los centros de enseñanza y la comunidad. Escribir en secuencia es necesario por el hecho de que una palabra sigue a la otra, una frase sigue a la otra y un capítulo sigue al otro. Estos son los obstáculos técnicos a la hora de escribir. Pero para nosotros el libro es un círculo. Lo idóneo es empezar a leerlo, no desde el principio, sino desde cualquier sitio porque expresa una sola idea, cada una de sus aplicaciones representa un punto de vista diferente del mismo círculo. Esperamos que a los lectores en primer lugar les impresione la idea en su conjunto y más tarde estudien en mayor detalle el punto de vista que sea relevante para ellos; los padres lo leerán como padres, los docentes como docentes y los líderes de las comunidades como líderes de su comunidad. Con suerte, los diferentes puntos de vista a menudo coinciden en un solo lector. Al fin y al cabo, los profesores y los funcionarios de las comunidades por lo general también son padres, y el camino hacia el liderazgo en la comunidad con frecuencia está allanado por la experiencia previa en el sistema educativo. Por tanto, nos gustaría terminar este capítulo y todo el libro estableciendo un modelo multi-nivel para el éxito de la intervención en una comunidad; el éxito no se debe medir sólo por la implantación del método en las propias instituciones de la comunidad, sino también por ser adoptado por el padre o la madre individual, el profesor individual, el equipo padres-profesores, los padres como grupo y el personal docente. Esperamos que este libro haya presentado nuevas ideas y soluciones que hagan de este exigente nivel una realidad.

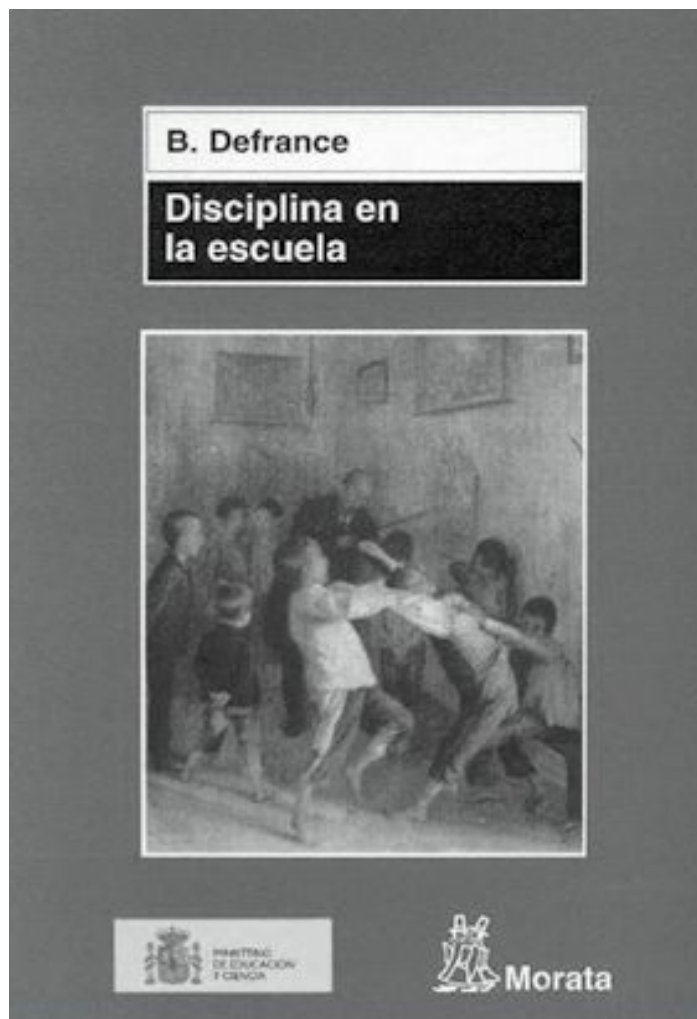
<sup>1</sup> Este programa ha funcionado en los centros escolares durante algunos años. La policía israelí actualmente se está planteando introducir el programa con los principios de la nueva autoridad.

## Bibliografía

- ALON, N. y OMER, H. (2006). *The psychology of demonization: promoting acceptance and reducing conflict*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- ASEN, E. (2002). "Multiple family therapy; an overview", *Journal of Family Therapy*, 24, págs. 3-16.
- BENBENISHTY, R. y ASTOR, R.A. (2005). *School violence in context: Culture, neighborhood, family, school and gender*. Oxford, Oxford University Press.
- BONEY-MCCOY, S. y FINKELHOR, D. (1995). "Psychosocial sequele of violent victimization in a national sample", *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63, págs. 726-736.
- BORDIUN, C.M.; CONE, L.T.; BARTON, J.M.; HENGGELER, S.W.; FUCCI, B.R.; BLASKE, D.M. y WILLIAMS, R.A. (1995). "Multi-systemic treatment of serious juvenile offenders: long-term prevention of criminality and violence", *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63, págs. 569-578.
- CORNELL, D.; SHERAS, P.; KAPLAN, S.; LEVY-ELKON, A.; MCCONVILLE, D.; MCKNIGHT, L., y POSEY, J. (2004). *Guidelines for responding to students threats of violence: Field a test of a threat assessment approach*. En, M.J. FURLONG, M.P. BATES, D.C. SMITH y P.M. KINGERY (eds.), *Appraisal and prediction of school violence: Issues, methods and contexts* (págs. 11-36). Binghamton, NY: Nova Science.
- COTRELL, B. (2001). *Parent abuse: The abuse of parents by their teenage children*. Ottawa: family Violence Prevention Unit, Health Issues Division, Health Canada.
- FINKELHOR, D. (1995). "The victimization of children; a developmental perspective", *American Journal of Orthopsychiatry*, 63, págs. 177-193.
- FLETCHER, A.C.; STEINBERG, L. y WILLIAMS-WHEELER, M. (2004). "Parental influences on adolescent f problem behavior", *Child Development*, 75, págs. 781-796.
- FRIEDMAN, I. (2000). "School principal's specific work stressors as predictors of burn-out" (en hebreo), *Megamot*, 2, págs. 218-243.
- JONES, F.H. (2000). *Tools for teaching*. Hong Kong, Fredric H. Jones y Associates, Inc.
- KETTRY, H.H. y EMERY, B.C. (2006). "The discourse of sibling violence", *Journal of Family Violence*, 21, págs. 407-416.
- KUEHN, L. (2005). *Das lehrer hasser-buch*. knaur Taschenbuch Verlag.
- LIMBER, S.P. (2006). "The Olweus bullying prevention program: AN overview of its implementation and research basis". En S.R. JIMERSON y M.J. FURLONG (eds.), *Handbook of school violence and school safety* (págs. 293-307). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- NISBETT, R.E. y COHN, D. (1996). *Culture of honor: The psychology of violence in the American south*. Westview Press.
- OLWEUS, D. (1991). "Bully/victim problems among school children. Some basic facts and effects of a school-based intervention program". En D. PEPELER y K. RUBIN (eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pág. 411-448, Hildale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Cambridge, MA; Blackwell Publishers. (Trad. Cast.: *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*, Madrid, Morata, 1998).
- OMER H. (2000). *Parental presence: Reclaiming a leadership role in bringing up our children*. Phoenix, Ariz.: Zeig, Tucker.
- (2004) *Nonviolent resistance; A new approach to violent and self-destructive children*, New York, Cambridge: Cambridge University Press. (Trad. Cast.: *Resistencia Pacífica: Nuevo método de intervención con hijos violentos y autodestructivos*, Madrid, Morata, 2017).
- OMERM, H.; IRBAUCH, R.; BERGER, H. y KATZ-TISSONA, R. (2006). "Non-violent resistance and school violence: treatment description and first results" (en hebreo). *Educational Social Work; Special Issue on*

- School Violence*, 23, págs. 103-120.
- O'TOOLE, M.A. (2000). *The school shooter: A threat assessment perspective*. Quantico, VA: National center for the Analysis of Violent Crime, federal Bureau of Investigation.
- PATTERSON, G.R. (1982). *A social learning approach; Coercive family processes*. Eugene, OR: Castalia.
- PETIT, G.S.; LAIRD, R.D.; DODGE, K.A.; BATES, J.A. y CRISS, M.M. (2001). "Antecedents and behavior problem outcomes of parental monitoring and psychological control in early adolescence", *Child Development*, 72, págs. 583-598.
- SALMIVALLI, C. (1999). "Bullying as a group process: An adaption of the participant role approach", *Aggressive Behavior*, 25, págs. 97-111.
- SALMIVALLI, C.; LAGERSPETZ, K.M.; BJORKIVST, K.; OSTERMAN, K. y KAUKIAN, A. (1996). "Bullying as a group process; Participant roles and their relations to social status within the class", *Aggressive Behavior*, 22, págs. 1-15.
- SCHAEFFER, C.M. y BORDUIN, C.M. (2005). "Long-term follow-up to a randomized clinical trial of multisystemic therapy with serious and violent juvenile offenders", *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73, págs. 445-453.
- SHNEIDMAN, E.S. (1985). *Definition of suicide*. Northvale, NJ: Jason Aronson.
- STATTIN, H. y KERR, M. (2000). "Parental monitoring; A reinterpretation", *Child Development*, 71, págs. 1072-1085.
- STEINBERG, L. (2001). "We know some things; Parent-adolescent relationships in retrospect and prospect", *Journal of Research on Adolescence*, 11, págs. 1-19.
- WEINBLATT, U. y OMER, H. (2008). "Non-violent resistance: A treatment for parents of children with acute behavior problems", *Journal of Marital and Family Therapy*, 34, págs. 75-92.

# Otras obras de Ediciones Morata



**D. Olweus**

**Conductas  
de acoso y amenaza  
entre escolares**



TERCERA EDICIÓN

 **Morata**

**Javier Urra**

**La huella del silencio**  
Estrategias de prevención  
y afrontamiento del  
**ACOSO ESCOLAR**



 **Morata**

Alice Suckling  
Carla Temple

**Herramientas contra  
el acoso escolar  
Un enfoque integral**



SEGUNDA EDICIÓN



 Morata

Roberto Pereira (Coord.)

**Psicoterapia de la violencia filio-parental  
Entre el secreto y la vergüenza**



 Morata

Javier Urra

**La huella del dolor**  
Estrategias de prevención  
y afrontamiento de la  
**VIOLENCIA DE GÉNERO**



 Morata

Roberto Pereira (Comp.)

**Adolescentes en el siglo XXI**  
Entre impotencia, resiliencia y poder



 Morata

Graham Haydon

Enseñar valores  
Un nuevo enfoque



Haim Omer

Resistencia Pacífica  
Nuevo método de intervención  
con hijos violentos y autodestructivos





La degradación de la autoridad educativa y parental en las últimas décadas es una de las causas del aumento drástico de la violencia, la delincuencia y del elevado abandono escolar de niños, niñas y adolescentes.

Haim Omer y su equipo nos presentan una solución teórica y práctica para esta situación alarmante mediante *La Nueva Autoridad*, un modelo que es el resultado de un proceso largo y polifacético de pensamiento y acción, que se ha puesto en práctica en numerosos centros educativos en todo el mundo.

Esta obra presenta múltiples ejemplos de situaciones de acoso escolar, boicot, violencia, delincuencia, abuso sexual, adicciones, intimidación, etc., resueltas a través de esta nueva autoridad cuyas claves son la transparencia y la voluntad de resolución del conflicto que involucra a todos en conjunto y no de manera aislada: agresor, víctima, familia, profesorado, dirección escolar, policía local, servicios sociales, y los alumnos y alumnas, cuya participación es fundamental sobre todo en los casos menos visibles de acoso emocional.

Este libro se complementa con *Resistencia Pacífica. Nuevo método de intervención con hijos violentos y autodestructivos* (2017), la otra obra de Haim Omer publicada por Ediciones Morata, que describe los procesos de escalada de violencia que tienen lugar entre padres e hijos y provee de pautas para prevenirlo.

**Haim OMER** es profesor titular de Psicología en la Universidad de Tel Aviv. En 2011 fundó junto con Irit Schorr-Sapir, la escuela de resistencia pacífica, que es considerada el lugar oficial para el aprendizaje de La Resistencia Pacífica y La Nueva Autoridad.

Temas: **Convivencia, Acoso Escolar**



**Morata**

[www.edmorata.es](http://www.edmorata.es)



Haim Omer

Resistencia Pacífica  
Nuevo método de intervención  
con hijos violentos y autodestructivos



 Morata

# Resistencia pacífica

Omer, Haim

9788471128348

184 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

En los últimos años vivimos un problema sustancial del campo de la educación: la crisis de autoridad. Las raíces de esta crisis están en el hecho de que ya no aceptamos la autoridad en el sentido tradicional. Antes, la autoridad de los padres y profesores eran la distancia, la jerarquía y el castigo; la función del educador era controlar, y la del niño, obedecer. De ahí hemos pasado en las sociedades occidentales a jugar con la idea de que para educar a los niños no hacía falta la autoridad. El sueño demostró ser una ilusión. Los niños que crecen en un ambiente de completa libertad tienen después muchas dificultades y, por extraño que pueda parecer, una menor autoestima. Haim Omer sin embargo defiende un nuevo modelo de autoridad basada en la presencia, el autocontrol, la ayuda y la constancia. Sus estudios y experiencia demuestran que los padres y profesores que aprenden a desarrollar esta autoridad y a ponerla en práctica recuperan su voz, su sitio, su influencia y su sentido de legitimidad. Tomando como base ese modelo de autoridad ha demostrado la gran efectividad de la Resistencia pacífica como método para reducir las conductas violentas, agresivas y autodestructivas de niños y adolescentes. Con la Resistencia pacífica, tal y como nos explica Haim Omer en este libro, los padres se sienten menos indefensos y son menos impulsivos, disminuye la escalada de violencia entre los padres y el hijo, y se propician más gestos positivos y muestras de cariño de los padres. Efectos similares se observan en padres adoptivos, profesores, profesionales de la salud y centros psiquiátricos. Las diversas adaptaciones del método a otros problemas, como los trastornos de ansiedad, la

conducción temeraria, las adicciones, y también su aplicación a los "niños adultos" que maltratan a los padres, han ido ampliando progresivamente el alcance de este sistema.

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Jim Crawley  
Jan Grant

Terapia de pareja.  
El yo en la relación



 Morata

# Terapia de pareja: el yo en la relación

Crawley, Jim

9788471126931

184 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Llevar a cabo un trabajo con parejas que sea beneficioso supone ser capaz de entender y atender tanto a las personas que la forman como la dinámica de la relación que se establece entre ellas. Terapia de pareja. El yo en la relación, explica con claridad cómo la psicodinámica y las teorías sistémicas conciben la terapia de pareja. Jim CRAWLEY y Jan GRANT, plantean ideas teóricas ilustrativas y exposiciones minuciosas del proceso de intervención y las técnicas de la terapia. Los autores proponen un marco útil y detallado para la evaluación. Esta obra hace especial énfasis en las cuestiones prácticas a las que se enfrenta el orientador o terapeuta, a su vez aborda de forma directa la mejor manera de tratar temas como la violencia doméstica, una aventura amorosa o el sistema de familia reconstituida.

[Cómpralo y empieza a leer](#)

**Olga Fadón**

**Tu bebé**  
**Guía práctica de tu pediatra**



# Tu bebé. Guía práctica de tu pediatra

Fadón, Olga

9788471126863

320 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

El objetivo de este libro es facilitar a los padres o cuidadores primarios, el conocimiento del desarrollo de su bebé, proporcionándoles información detallada que se basa en la evidencia. No se busca crear un super bebé, pero sí lograr que no lleve retraso alguno en su evolución o si existe, detectarlo lo antes posible. Esta obra intenta dar respuesta a todas las preguntas que les surgen a padres y madres cuando dejan el hospital con el bebé en brazos camino de casa. Se estudia el desarrollo del bebé durante el primer año de vida, examinando los avances y cambios que se producen mes a mes: el proceso madurativo de su cuerpo, sus sentidos y sus actividades vitales, siempre en función del medio en el que se desarrolla. Estos pasos servirán como referencia, aunque cada bebé tiene su propio ritmo de maduración. El bebé presenta al nacer unas características distintas de las que tenía en el vientre de su madre y de las que tendrá minutos después de haber nacido. Seguiremos esa sorprendente metamorfosis. Observando la transformación de su cuerpo, la capacidad de sus manos, cómo sus sonidos guturales se van modificando hasta llegar a emitir las primeras palabras. Veremos cómo va cambiando su conducta social, desde la primera sonrisa hasta conseguir el protagonismo que adquiere a los 12 meses de vida. El libro aporta soluciones, como el tipo de alimentación que le corresponde mes a mes, así como el control vacunal y las alteraciones propias de los primeros meses. Trataremos de orientar a los padres y madres sobre las distintas actividades del bebé para que participen en juegos recreativos y pedagógicos y disfruten con él. Este libro viene acompañado de unos vídeos explicativos a los



que puede acceder desde el icono de Youtube que hay en la esquina superior izquierda de esta página.

[Cómpralo y empieza a leer](#)

**Jurjo Torres Santomé**

**La justicia curricular**  
**El caballo de Troya**  
**de la cultura escolar**



SEGUNDA EDICIÓN



**Morata**

# La justicia curricular

Torres Santomé, Jurjo

9788471126979

312 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Educar implica ayudar a alumnos y alumnas a que construyan su propia visión del mundo sobre la base de una adecuada organización de la información con la que puedan comprender cómo las sociedades y los distintos colectivos sociales han alcanzado los grandes logros políticos, sociales, culturales y científicos, y cuáles son los que hoy se están consiguiendo. Las instituciones escolares tienen el encargo político de educar; en consecuencia, pueden y deben desempeñar un papel mucho más activo como espacio de resistencia y de denuncia de los discursos y prácticas que en el mundo de hoy continúan legitimando diferentes modalidades de discriminación. A lo largo de los distintos capítulos de este libro se ofrece un minucioso análisis de las principales transformaciones que están aconteciendo en la actualidad, pero con la mirada puesta en las repercusiones, condiciones, obligaciones y dilemas que cada una de ellas plantea a los sistemas educativos y, por tanto, al trabajo que la sociedad encomienda a las instituciones escolares. La justicia curricular es el resultado de analizar críticamente los contenidos de las distintas disciplinas y propuestas de enseñanza y aprendizaje con las que se pretende educar a las nuevas generaciones. Obliga a tomar conciencia para que cuanto se decida y realice en las aulas sea respetuoso y atienda a las necesidades y urgencias de todos los colectivos sociales. Un proyecto curricular justo tiene que ayudar a las ciudadanas y ciudadanos más jóvenes y especialmente a los que pertenecen a los colectivos sociales más desfavorecidos, a verse, analizarse, comprenderse y juzgarse en cuanto personas éticas, solidarias, colaborativas y corresponsables

de un proyecto más amplio de intervención sociopolítica destinado a construir un mundo más humano, justo y democrático Jurjo Torres Santomé es Catedrático de Universidad de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de A Coruña.

[Cómpralo y empieza a leer](#)

**Roberto Pereira (Coord.)**

**Psicoterapia de la violencia filio-parental**  
**Entre el secreto y la vergüenza**



**Morata**

# Psicoterapia de la violencia filio-parental

Pereira Tercero, Roberto

9788471126726

256 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Los Medios de Comunicación han reflejado durante los cuatro últimos años un espectacular incremento de lo que podemos denominar "tercer tipo de violencia intrafamiliar": la violencia de hijos a padres, o violencia filio-parental. Históricamente, en primer lugar se prestó atención a la violencia paterno-filial, luego a la violencia conyugal y, en la actualidad, emerge la violencia filio-parental. Las memorias judiciales de estos últimos años recogen un notable aumento de las denuncias de padres agredidos por sus hijos: No existen estudios fiables de prevalencia e incidencia, aunque sí se constata, en todo el mundo occidental, su incremento constante. En realidad, este fenómeno no es un proceso extraño, lo mismo ocurrió con los otros tipos de violencia intrafamiliar. Tanto el maltrato infantil como el conyugal son situaciones ancladas desde hace muchos años en el seno de la familia y sólo su definición como inadecuados y dañinos, así como el esfuerzo por sacarlos a la luz modificó la visión fragmentada que se tenía sobre ellos, favoreciendo la emergencia social de un problema oculto. De la misma manera, la violencia filio-parental permanecía encubierta como uno más de los conflictos que presentaba una familia con otras disfuncionalidades. Pero otro factor ha sido decisivo para esta "aparición repentina" de la violencia filio-parental: la emergencia de un "nuevo" perfil de violencia, localizada en familias aparentemente "normalizadas", ejercida por hijos que no presentaban previamente problemas, y que son los responsables de este espectacular incremento de las denuncias judiciales. El libro presenta las conclusiones de los estudios y del trabajo realizado en Euskarri, Centro de Intervención en VFP,

único Centro de sus características que existe en España. 'Este libro puede interesar a: Profesionales de la psiquiatría, psicología, trabajo social y educadores sociales.

[Cómpralo y empieza a leer](#)

# Índice

00Portada	2
01portadilla	3
02creditos	4
03anotaeditorial	5
04dedicatoria	6
05contenido	7
Introduccion	9
CAPÍTULO 1. La nueva autoridad	13
La experiencia de la autoridad en el pasado y en el presente	18
La experiencia del fracaso al intentar restaurar la autoridad tradicional	19
Experimentar la nueva autoridad	23
CAPÍTULO 2. Atención vigilante	38
Elementos de la atención vigilante	38
Privacidad y atención vigilante	39
Una cuestión de confianza	43
Los diferentes niveles de atención vigilante	44
A. Diálogo abierto	45
B. interrogatorio directo	46
C. Acciones unilaterales	48
A. Preparación emocional y práctica	50
B. Crear una red de apoyo	51
C. Medidas contra la escalada	54
La llegada a la escena	57
La atención vigilante dentro de casa	63
a) Atención abierta	63
b) Atención centrada	64
Acción unilateral	65



Robo	65
El uso de la privacidad para realizar actividades prohibidas con los amigos	67
Ordenadores e Internet	70
CAPÍTULO 3. La violencia infantil en el hogar	76
Vulnerabilidad y vergüenza	77
“¿A quién perteneces?”	78
La red de apoyos y redimir a la víctima, de sentirse abandonada	79
El sistema de apoyo y el cambio de estatus de los padres	82
“¡Tienes que demostrarle quién manda!”	83
Aumentar el nivel de vigilancia	83
La sentada	85
Transparencia, documentación y opinión pública	88
Actos de reparación	91
Violencia emocional	94
CAPÍTULO 4. Recabar apoyo en el centro docente	99
Recabar apoyos y construir alianzas	101
Una alianza entre el profesorado y ???	104
La alianza entre el profesorado y las familias	105
Las funciones del equipo de contacto	108
Creación del equipo de contacto	112
Instrucciones para los miembros del equipo de contacto	112
Ejemplo	113
La dirección del centro y la nueva autoridad	114
La alianza con el alumnado	118
CAPÍTULO 5. Presencia y supervisión en el centro escolar	120
Presencia física	120
Presencia emocional-moral	121
Presencia conductual	122
Presencia interpersonal	122

Presencia de la red	123
La presencia en el aula	130
Expulsión temporal y presencia	134
Procedimiento de “expulsión temporal con presencia”	134
La presencia parental en el centro escolar	136
El mentor de presencia	141
Sistema de alerta	143
CAPÍTULO 6. Difusión y reparación	150
Liderazgo y difusión en situaciones de amenaza	151
Modelos de difusión y su papel en la campaña contra la violencia	153
Medidas de reparación	158
CAPÍTULO 7. Cómo implicar a los alumnos en la campaña contra la violencia	166
Cómo lograr que los chicos ejerzan la resistencia pacífica para luchar contra la violencia	168
El papel central de los niños en la nueva autoridad	179
CAPÍTULO 8. La nueva autoridad en la comunidad	183
Patrullas de padres	183
El policía de la comunidad	190
La policía local en el centro escolar	191
Autoridad y comunidad	197
Sensibilización	198
El equipo de dirigentes y sus funciones	199
Obstáculos en el proceso de introducción la nueva autoridad en la comunidad	202
El círculo de la nueva autoridad	208
Bibliografía	210
Otras obras de Ediciones Morata	212
Contraportada	217

