



# cando o semáforo está en ámbar

A escola, axente na promoción do bo trato á infancia



# cando o semáforo está en ámbar

A escola, axente na promoción do bo trato á infancia



**Fundación Meniños**

Tfno: 902 220 707

[www.meninos.org](http://www.meninos.org)

[www.mundodemilu.org](http://www.mundodemilu.org)

© Fundación Meniños

**Edita:**

**Fundación Meniños**

Avda. Cádiz 5, 2º esquerda

15008 A Coruña

Tel.: 981 269 955 / Fax: 981 256 003

[meninos@meninos.org](mailto:meninos@meninos.org)

[proxectos.educativos@meninos.org](mailto:proxectos.educativos@meninos.org)

Reservados todos os dereitos

**Autor:**

Andrés Hernández Mouriño

**Supervisión:**

Mónica Permuy López - Directora Xeral

Kucha Movilla Fidalgo - Directora Técnica

Fernando de la Cueva López-Chaves - Coordinador  
área Xeración e Difusión do Coñecemento

**Supervisión lingüística:**

Andrés Hernández Mouriño

2ª edición, agosto 2010

**Deseño e maquetación:**

ekinocio comunicación

**Impresión:**

Lugami, Betanzos (A Coruña)

**Depósito legal:**

C 2544-2010

## NOTA SOBRE O XÉNERO

En Meniños traballamos para acadar unhas condicións igualitarias entre homes e mulleres, nenos e nenas, sen discriminacións por motivos de xénero. Nese senso, somos conscientes do papel que a linguaxe, verbal e escrita, pode xogar ao respecto. Por iso, ao longo de todo o texto optamos por seguir as “Recomendacións para unha linguaxe non discriminatoria na administración pública” editadas polo Servizo Galego de Igualdade da Xunta de Galicia.

# PRESENTACIÓN

Benquerida educadora, benquerido educador:

A Fundación Meniños ten o pracer de presentarvos e ofrecervos o proxecto: “Cando o semáforo está en ámbar”.

Como dicimos no subtítulo, na súa orixe está a nosa convicción de que a escola é un axente clave na promoción do bo trato á infancia na familia.

Ao mesmo tempo, constatamos que, probablemente, nunca se lle pediu tanto á escola como agora: dende a función estritamente académica, ata moitas outras que tradicionalmente ficaban no eido da familia ou doutras institucións. E todo isto, sen chegar a facilitar de xeito satisfactorio a autoridade e recursos precisos para poder levalas a cabo.

Meniños, como entidade que traballa no eido da infancia en situacións de dificultade social (e aquí incluímos as desatencións, malos tratos, etc), é consciente de que a escola é un marco privilexiado na detección e atención temperá aos nenos e nenas cuxas necesidades non están ben atendidas no marco da familia.

É por iso que queremos ofrecer un proxecto que facilite o coñecemento e abordaxe destas situacións. Ao longo deste caderno facemos unha descrición dos principais servizos e actuacións que ofrecemos<sup>1</sup>, que son fundamentalmente:

1. A información contida nesta publicación.
2. Espazos formativos a desenvolver nos centros educativos.
3. Un servizo de asesoramento para facilitar a abordaxe de situacións concretas que afecten a nenos e nenas da escola.
4. Un servizo de terapia familiar ofrecido a algunhas familias que pasen por situacións máis complexas e que afectan ao neno ou nena.

Máis adiante detallamos aquelas situacións nas que vos podemos axudar<sup>2</sup> dende estes servizos.

Agardamos que o proxecto teña unha boa acollida e poida ter utilidade para enfrontarnos dun xeito eficaz a aquelas situacións que acenden as nosas alarmas, ás que nos referimos coa metáfora “semáforo en ámbar” (e mesmo en vermello).

Mónica Permuy López  
DIRECTORA DE MENIÑOS

1 Nas páxinas 8 e 9.

2 Nas páxinas 11 a 13.

## FUNDACIÓN MENIÑOS

A Fundación **Meniños** ([www.meninos.org](http://www.meninos.org)) nace en Galicia no ano 1996 como unha iniciativa social de persoas dedicadas ao traballo con nenos, nenas e familias que viven situacións de dificultade social, co propósito de ofrecer á sociedade unha vía de participación na solución dos seus problemas e dificultades; orienta a súa labor a facilitarlles o dereito a medrar nunha familia que lles proporcione seguridade e afecto.

Unha das liñas de actuación é a realización de actividades de carácter educativo e preventivo, para dar a coñecer diferentes aspectos da realidade coa que traballamos, ofrecendo ao tempo vías de colaboración concreta para a súa solución. Exemplos disto son as propostas educativas **Facendo familias** (para Educación Primaria e Infantil), ou o portal Web **“O mundo de Milu”** ([www.mundodemilu.org](http://www.mundodemilu.org)).

Ademais, Meniños desenvolve, dende a súa creación, diferentes programas centrados no eido da intervención familiar en casos nos que están implicados menores en situación de desvantaxe social: de reunificación e preservación familiar, acollemento temporal, acollementos e adopcións especiais...

Máis información en: [http://www.meninos.org/que\\_facemos.htm](http://www.meninos.org/que_facemos.htm)



# índice



<b>Introdución</b> .....	7
<b>Servizos e actuacións do proxecto</b> .....	8
<b>Centrando o proxecto: con que situacións nos atopamos e que respostas queremos dar a cada unha delas</b> .....	9
A historia de Uxía.....	9
En que situacións podemos axudarvos?.....	11
<b>Como valorar as situacións de atención ou desatención familiar:</b> .....	13
A Escala do Semáforo.....	13
<b>Como notificar as situacións de desprotección</b> .....	15
<b>Como intervir “cando o semáforo está en ámbar”:</b> .....	19
O primeiro: que facer .....	19
Un exemplo: Uxía.....	19
Quen o fai? .....	20
Pautas e técnicas para utilizar nas entrevistas: .....	21
Técnicas básicas de entrevista.....	22
Falar con nenas e nenos.....	23
E coas familias .....	24
Obxectivos claros e solucións eficaces .....	25
<b>Traballar en rede: mapa de recursos</b> .....	27
<b>Anexos:</b>	
Aspectos legais.....	31
Modelo teórico do servizo de terapia familiar .....	32
<b>Formularios do proxecto: “Cando o semáforo está en ámbar”</b>	
Acción formativa – solicitude .....	39
Servizo de asesoramento – solicitude.....	40
Servizo de asesoramento – entrevistas .....	42
Servizo de asesoramento – valoración .....	44
Servizo de terapia familiar – solicitude.....	45
<b>Bibliografía</b> .....	47

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Toma de decisións .....	16
Figura 2: Árbore de criterios para a decisión e notificación.....	18
Figura 3: Xunta de Galicia – notificación de risco e maltrato infantil .....	18
Figura 4: Modelo de formulario da Escala do Semáforo.....	19
Figura 5: Web dos Equipos de Orientación Específica.....	27



cando o  
semáforo...



# INTRODUCCIÓN

Nos últimos anos ten saído á luz un problema ao que, non por inexistente, non se lle prestaba atención dabondo: os malos tratos no ámbito familiar; e, nomeadamente, os exercidos contra a infancia.

A ratificación por parte de España da Convención sobre os Dereitos da Infancia da ONU<sup>3</sup>, no ano 1989, ou as principais modificacións lexislativas e organizativas levadas a cabo dende entón<sup>4</sup>, están relacionados cunha maior preocupación respecto a este problema por parte dos poderes públicos, os estamentos profesionais, e a sociedade en xeral.

De xeito paralelo, no eido científico comezan a publicarse diversos traballos e estudos especializados, e as Administracións **poñen en marcha programas de intervención con familias nas que se detectaran situacións de malos tratos á infancia**<sup>5</sup> (De Paúl e Arrubarrena, 1995). Algúns aspectos clave destes estudos e programas son os seguintes:

- Un obxectivo: a *sensibilización social* cara ao problema do maltrato infantil, destacando a *responsabilidade* non só dos poderes públicos, senón de toda a cidadanía, na detección e notificación destas situacións.
- Unha *achega teórica* ao maltrato: clasificación; teorías explicativas das súas causas –incidindo no aspecto multicausal–; indicadores para a súa detección; consecuencias...
- Unha relación das diferentes experiencias existentes na *abordaxe do maltrato infantil*; e dentro disto, destácase a importancia do esforzo para *rehabilitar á familia*, evitando a separación definitiva e posibilitando o retorno á súa convivencia en condicións de seguridade e garantía.

- En xeral, fan fincapé na *importancia fundamental da familia*, marco privilexiado de convivencia e crianza de toda nena e neno.
- Unha descrición do *sistema de protección á infancia*: estrutura administrativa, papel das distintas instancias e profesionais, procedementos a seguir, ou relación cos demais sistemas de protección social.
- Para estes programas, **a escola ocupa un lugar destacado**, ao ser un marco privilexiado para o coñecemento e abordaxe das situacións de maltrato e abuso á infancia.

Neste sentido, queremos destacar a continuación algunhas das **principais ideas ou recomendacións** de carácter práctico a ter en conta:

1. Ante a sospeita do maltrato, calquera persoa<sup>6</sup> ten a *obriga de notificarlo* ao Servizo de Protección de Menores (SPM)<sup>7</sup>. Facilitanse medios para iso, coma poden ser teléfonos gratuitos, formularios de recollida de datos, listados de indicadores, ou mecanismos que posibilitan a confidencialidade da información.
2. A notificación provocaría unha *intervención inmediata* do SPM, que tomaría as medidas adecuadas para garantir a protección da nena ou neno.
3. A investigación e abordaxe das situacións de maltrato corresponde sempre a *persoal especializado*.
4. Todas as situacións de maltrato deben ser notificadas, non só as graves; porén, non todas precisan das mesmas medidas.

Con todo, tras varios anos de existencia destes servizos para a atención e intervención no maltrato in-

3 Aprobada pola Asemblea Xeral da ONU o 20 de novembro de 1989, foi ratificada por España o 6/12/1990 (BOE 31/12/1990).

4 Fundamentalmente, a Lei Orgánica de Protección Xurídica do Menor (1/1996, de 15 de xaneiro); a Lei Galega da Familia, da Infancia e da Adolescencia (3/1997, de 9 de xuño); ou o Decreto que refunde a principal normativa vixente na materia (42/2000, de 7 de xaneiro).

5 Inicialmente, promovidos polo Ministerio de Asuntos Sociais, en colaboración coas Comunidades Autónomas e entidades de iniciativa social, na súa execución, e a Universidade do País Vasco, no deseño e asesoramento técnico. No noso caso, foi o **“Programa de Reinserción Familiar”**, xestionado polo Colectivo Galego do Menor, entidade que promoveu o nacemento da **Fundación Meniños**, que executa o Programa (agora denominado de **“Integración Familiar”**) dende o ano 1999. Algúns dos principais estudos e publicacións están mencionados na bibliografía.

6 Especialmente as detectadas no exercicio dunha profesión ou función. Ampliamos esta cuestión no anexo “aspectos legais”

7 En cada Comunidade Autónoma pode ter distintas denominacións e dependencias. No noso caso, a entidade pública competente é a Xunta de Galicia, e o Servizo de Menores está encadrado na Consellería responsable de Benestar Social: <http://benestar.xunta.es/index.php>



fantil, a percepción social –especialmente nos sectores máis relacionados cos SPM, coma os servizos sociais de atención primaria, os pediátricos, ou os educativos- non sempre concorda con estes puntos: Non sempre temos claras as nosas obrigas nin os medios para poder levalas a cabo; en ocasións dá a sensación de que se deixan sen atender debidamente situacións que nós valoramos graves; as intervencións non son todo o rápidas e eficaces que nos gustaría... Todo iso está relacionado co feito de que dende a escola só sexan notificadas algunhas das situacións máis extremas, pero practicamente nunca aquelas nas que hai indicios menos serios.

**Utilizando a metáfora dun semáforo**, notificamos só aquelas situacións “en vermello” (máis graves e con indicios claros), pero deixamos sen facelo nas que están “en ámbar”: aquelas nas que apreciamos que existen nenos ou nenas que non están ben atendidas nas súas familias, aínda que non poidamos cualificalas coma situacións de desamparo.

Precisamente por isto, xa a partires da década dos 90 tense ampliado a perspectiva de achegamento a este fenómeno (López Sánchez, 1995), non limitándoa á detección e intervención nas situacións de malos tratos, senón a un obxectivo máis amplo: **a promoción do bo trato**. Isto implica promover valores, actitudes e condutas acordes, levando a cabo actuacións concretas de carácter educativo e preventivo<sup>8</sup>; e tamén mellorar na atención a esas situacións “ámbar”, que moitas veces fican ocultas.

Neste sentido, cómpre dicir que **a escola é unha peza clave na contribución á promoción do bo trato á infancia**: As nenas e os nenos pasan alí unha parte considerable do seu tempo, en idades moi sensibles; reciben formación académica, pero tamén instrumental, moral, de hábitos, etc; aprenden nas clases, e tamén na convivencia e na relación que establecen coas persoas adultas e as iguais, iniciando amizades e afondando nelas... Todo isto dá forma a un contexto privilexiado para coñecer ás situacións polas que pasan, e facer cousas que contribúan á súa mellora. Todos os aspectos, esco-

lares e extraescolares, son clave, tanto nos seus contidos coma na maneira de implementalos.

As profesoras e profesores son, en moitos casos, as persoas adultas de referencia de maior importancia na súa vida, despois da súa familia. E en non poucas ocasións, os tempos de contacto e a profundidade dos mesmos poden ser maiores que os que permite o día a día da relación familiar. Aproveitar e explotar ao máximo esta potencialidade, así coma os espazos de comunicación entre a escola e a familia, é clave na busca do bo trato.

**Con este proxecto, Meniños pretende achegar ás escolas ideas, ferramentas e medios para poder intervir dun xeito máis eficaz cando o semáforo está en ámbar.** Ao longo deste manual revisaremos algunhas das estratexias que se poden levar a cabo, e proporcionaremos información que pretendemos poida ter utilidade para este obxectivo, presentando tamén os servizos e actuacións que ofrecemos para acadalo.

## SERVIZOS E ACTUACIÓNS DO PROXECTO

O proxecto “Cando o Semáforo está en Ámbar” ofrece aos centros educativos catro elementos:

- 1. Información:** Esta publicación que estades a consultar, dispoñible tamén na nosa Web<sup>9</sup>, é un material para o persoal dos centros que queira ampliar, complementar ou reafirmar as estratexias e coñecementos propios con outras ideas e conceptos.
- 2. Espazos formativos:** Ofrecemos a posibilidade de explicar con maior detalle e tempo os contidos expostos na publicación, así coma outras cuestións de interese para o centro, en reunións de traballo específicas; poden ter distintos formatos, pero fundamentalmente, propoñemos realizalas no propio centro ou espazo

8 Dende Meniños temos a nosa achega neste eido: **a proposta educativa “Facendo Familias”**. Mediante o desenvolvemento dunha serie de actividades, acompañadas de xogos educativos, os nenos e as nenas aprenden e practican estratexias que fomentan a súa participación e responsabilidade na construción dun entorno familiar positivo. Máis información e descarga dos materiais en: [http://www.meninos.org/mundodemilu/p\\_facendofamiliasgal.htm](http://www.meninos.org/mundodemilu/p_facendofamiliasgal.htm)

9 Na páxina [http://www.meninos.org/mundodemilu/p\\_semaforogal.htm](http://www.meninos.org/mundodemilu/p_semaforogal.htm), premer en: “descarga o material educativo”. O formulario que vén a continuación é opcional, non é preciso cubri-lo para descargalo; con todo, agradecemos que se cubra para ter un maior coñecemento da utilización deste material.

próximo (para facilitar a asistencia do profesorado interesado), no horario que se estime máis adecuado (lectivo, fora del...), e coa asistencia que propoña o colexio (todo o claustro, só as persoas interesadas, equipo de orientación e responsables de titorías...); a duración estimada sería de 2 a 4 horas, aínda que pode organizarse en función da proposta concreta.

Os centros interesados en levala a cabo formalizarán a demanda mediante o formulario “acción formativa – solicitude”.

- 3. Servizo de asesoramento:** Para facilitar a planificación e abordaxe de situacións concretas. Será canalizado e coordinado por unha persoa en cada centro –suxerimos que sexa a que ostente a Xefatura do Departamento de Orientación<sup>10</sup>, aínda que non excluimos outras opcións-; esta recollerá e coordinará a demanda concreta, e informará da mesma mediante o formulario “servizo de asesoramento - solicitude”, cubrindo os distintos apartados que nel figuran. Esta información será estudada por persoal de Meniños, mantendo a continuación unha reunión para propoñer unha estratexia de actuación. Posteriormente, o DO pode solicitar novas reunións para revisar as actuacións e dar conta dos avances, ata a súa completa resolución, ou ben para facilitar a toma de decisións e derivación, se fora preciso; cada unha destas reunións será solicitada mediante o formulario “servizo de asesoramento - entrevista”.

En todo este proceso, non serán utilizados datos de carácter persoal da nena ou neno nin da súa familia, para garantir a confidencialidade e os dereitos de protección á intimidade.

Unha vez finalizado, cubrirase o formulario “servizo de asesoramento – valoración”.

- 4. Servizo de terapia familiar:** Algunhas situacións familiares que provocan malestar na nena ou neno, poden ser abordadas dende este servizo. O DO pode ofertarlle esta oportunidade á familia, así coma os contactos e formulario de solicitude que, de estar interesada, cubrirá e enviará. Para axilizar o proceso, poderán previamente informarse telefonicamente sobre a

dispoñibilidade do servizo e solicitar cita ou, no seu caso, a súa inclusión na listaxe de agarda; esta quenda estaría supeditada á recepción do formulario, cuberto e asinado, no prazo de unha semana. De non ser así, pasaría a ocupar o último lugar na listaxe, ata o momento da devandita recepción.

Este servizo préstase directamente por persoal especializado de Meniños, no lugar, datas e horarios establecidos pola Fundación, e sen custo económico para a familia (agás os derivados do desprazamento ás entrevistas).

## CENTRANDO O PROXECTO: CON QUE SITUACIÓNS NOS ATOPAMOS E QUE RESPOSTAS TEMOS QUE DAR A CADA UNHA DELAS

### A historia de Uxía

Para explicar as situacións ás que pretendemos axudar a dar resposta dende o proxecto, imos comezar utilizando unha historia. Queremos advertir que se trata dunha situación totalmente ficticia, na que as distintas posturas, personaxes, etc, están caricaturizadas e esaxeradas adrede, a efectos expositivos.

*María é a profesora de 4º de primaria nun CEIP nunha vila media de Galicia. Hai unhas semanas que rematou un curso de formación sobre maltrato e abuso infantil, e dende entón non deixa de darlle voltas á situación de Uxía, unha das súas alumnas. Uxía sempre lle chamou a atención: se ben acudía con frecuencia a clase, tiña faltado durante algúns días, sen que a familia enviara o xustificante ata que llo reclamaban insistentemente por medio da nena; o seu aspecto físico non era moi bo: non é que viñera sucia, pero tardaba moito máis que os demais en cambiar a roupa, ás veces tiña aspecto desaliñado, e outras viña con prendas vellas, moi mal combinadas ou excesivamente grosas ou frescas; os deberes non os facía con moita frecuencia, e na clase semellaba moi distraída. Era das nenas con maior*

10 En diante, utilizaremos as siglas DO.



retraso académico do grupo. Polo demais, non molestaba nin interfería na marcha da clase, e nunca fora preciso aplicarlle ningunha sanción disciplinaria. María citara á familia de Uxía nunha ocasión, cunha carta entregada por medio da nena, pero non acudiran nin avisaran.

Durante o curso pensou en moitas ocasións na situación de Uxía; cada vez que se falaba das características da infancia que sufría maltrato, as súas consecuencias, os indicadores... víñalle á cabeza. Non sabía que facer, e mesmo dubidaba se debía ou non facer algo. Non estaría esaxerando? Non se estaba implicando demasiado? A fin de contas, o que lle pasaba á nena non era nada demasiado grave, pero visto en conxunto...

Hoxe, coincidindo cunha reunión co profesorado e orientadora, vai comentar a situación e pedir opinións.

Ao describir o caso, prodúcense reaccións diversas:

- Un profesor, Pepe, se ben non cuestiona a información facilitada por María, non ve nela nada alarmante, e opina que “non nos podemos ocupar dese tipo de situacións, a escola non está para iso”. Ademais, pensa que ao non molestar na clase e non orixinar problemas disciplinarios, non hai que facer nada.
- Outra, Carme, di que está en parte de acordo con Pepe, pero cre que o retraso académico si lles compete, e que deberían mandala á orientadora para que a mirara.
- (Pepe non di nada, pero non ten demasiada confianza na figura da orientadora; pensa que as súas funcións xa están cubertas polo profesorado, e que ás veces non só non axuda, senón que provoca máis traballo, e un papelame inútil que non serve para nada).
- Luísa, unha das veteranas, comparte a preocupación de María, se ben pensa que o primeiro que habería que facer sería falar coa familia e coñecela con maior profundidade. Tamén cre que habería que prestarlle máis atención a Uxía, buscar momentos para falar con ela... pero sen chamar demasiado a súa atención, para non poñela nerviosa.

- Gonzalo, outro dos veteranos, está moi pensativo. El tamén fixo o curso sobre maltrato e abuso infantil, e comenta que os datos son preocupantes, e que deberían abrir unha investigación, dentro do colexio.
- Sara, que tamén dá algunha clase a Uxía, e que tamén asistiu ao curso, está moi alarmada. Pensa que non hai dúbida, que os indicadores son claros e mostran unha situación de maltrato, e que deben denuncialo inmediatamente ao Servizo de Menores.
- Pepe volve falar, opoñéndose: unha denuncia, non. “E se todo é falso e a familia nos demanda a nós?”
- Sara replícalle: non está preocupada polo que poida facer a familia; en todo caso, é moi escéptica con respecto a que o Servizo de Menores faga algo, pois nunha ocasión anterior na que o chamaran, todo quedara en nada.
- Xoana, a orientadora, dubida. Non lle convence plenamente ningunha das posturas, pero tampouco ten clara a súa. Cre que é cedo para denunciar, pero si que se debe facer algo. Quedan en pensalo e volver falalo nunha nova reunión na semana seguinte. Pepe protesta, e di que está cansado de reunións que non serven de nada, non pensa vir. Os demais, porén, confirman que si.

Como vemos, María está preocupada pola situación de Uxía, e esta preocupación vese agravada ao pensar que pode estar sendo vítima dunha situación de maltrato. Podemos ver, así, dúas compoñentes diferentes nos seus sentimentos:

1. As características, sinais, ou condutas concretas, que pode apreciar e describir de xeito máis ou menos “obxectivo”, que denominamos **indicadores**.
2. O **manexo e interpretación destes indicadores**: Neste caso, a explicación ou relación directa que establece entre a súa presenza e a crenza na posibilidade de que estean motivados por unha situación de maltrato, ou sexan consecuencia dela.

Vemos tamén, caricaturizado e probablemente esaxerado nas diferentes opinións, que non todo o

mundo o percibe e interpreta do mesmo xeito. E non é que haxa grandes discrepancias na percepción dos indicadores: dan credibilidade á persoa que os observou, aínda que ninguén pregunta pola frecuencia e intensidade, feitos que poderían derivar en matizacións e lecturas diversas.

Onde se atopan maiores diferenzas é na interpretación e na toma de decisións sobre o que se debe facer.

O uso de indicadores ten a utilidade de obxectivar e facilitar a descrición dunha situación, pero non sempre son concluíntes en establecer que a causa da mesma sexa unha conduta de maltrato, ou outra posible explicación. Nos casos máis extremos, pode ser así; porén, nas demais situacións, como a descrita por María con respecto a Uxía, non sucede o mesmo. E o procedemento a seguir e as decisións a tomar non están tan claras.

**As nosas interpretacións e decisións están sempre condicionadas polos presupostos teóricos e ideolóxicos que adoptamos, así coma nas nosas experiencias persoais e profesionais.** Na historia introdutoria, vese claramente así: a postura de Pepe inclúe unha visión do papel do profesorado limitada á transmisión académica, ao mantemento das condicións disciplinarias básicas, e conta tamén con prexuízos cara á figura e persoa da orientadora; a de Luísa, semella ter unha perspectiva máis ampla sobre a atención á infancia na escola; a Sara tenlle afectado a súa experiencia anterior co Servizo de Menores... É dicir: os indicadores fican camuflados pola visión da realidade de cadaquén<sup>11</sup>.

**“Cando o semáforo está en ámbar”...** Que facemos? Cruzamos ou non cruzamos en función de varios factores: se somos peóns, do risco que vemos e valoramos (coches, presenza de policía, compañía ou non de nenas ou nenos...), da cor anterior e da proximidade do cambio, doutras circunstancias... Obviamente, as precaucións que tomamos son maiores en función da indefensión (viandantes fronte a vehículos).

A metáfora serve para definir situacións coma as de Uxía, nas que podemos coincidir na apreciación dunha serie de indicadores, pero as dúbidas, as diferentes interpretacións, os medos ás consecuencias, a equivocarnos, a enfrontarnos ás familias ou ás compañeiras e compañeiros do traballo, a facer máis dano do que queremos evitar... son factores que dificultan a valoración e toma de decisións, e a posterior intervención; cuestións que queremos abordar dende este caderno e este proxecto.

## En que situacións podemos axudarnos?

A historia de Uxía exemplifica o tipo de situacións ás que queremos axudar a dar resposta dende o proxecto “Cando o semáforo está en ámbar”.

A partires dela, queremos identificar e describir os principais retos e interrogantes aos que nos temos que enfrontar:

Atopámonos diante de *situacións nas que nos preguntamos se unha nena ou neno pode estar sufrindo unha situación de desatención* por parte da súa familia. Esta pregunta xorde ao vermos determinados **indicadores**: físicos (a roupa, a hixiene...), de conduta da nena ou neno (actitude na clase, comportamentos na aula, cumprimento de tarefas...), de conduta da familia (non resposta a chamadas do colexio)... A identificación destes indicadores e a interpretación que poidamos facer deles xera dúbidas e, polo tanto, a primeira tarefa que debemos acometer é a súa valoración. Isto implica, ao noso ver, tres cuestións:

1. Puntuar o nivel de protección.
2. Identificar e describir as cuestións que percibimos, e nas que baseamos a nosa puntuación.
3. Determinar o que debemos facer ante esa situación: toma de decisións, derivada da valoración.

11 O **construtivismo** aposta pola definición da realidade coma unha construción social, creada a base de consensos. Canto máis amplos e duradeiros sexan eses consensos, máis forte será a visión de algo como “realidade”. Ademais, establece unha diferenza entre realidades de primeira e segunda orde. De primeira serían aquelas nas que o nivel de coincidencia é practicamente unánime (p.e.: cando Uxía non trae os deberes feitos, é probable que todo o mundo o percibira así); moitos indicadores físicos, e mesmo condutuais, poderían entenderse como realidades de primeira orde. Porén, de segunda serían aquelas situacións máis subxectivas, nas que caben diferentes interpretacións e visións. Con todo, a creación de consensos amplos, ou a promulgación de leis, estudos, etc, pretenden caracterizar coma de primeira orde realidades que son de segunda (Watzlawick, 2001).



Para responder a estas tres cuestións, no seguinte apartado facilitaremos unha ferramenta: a Escala do Semáforo.

Esta Escala divide as situacións en tres categorías: vermello (existe desprotección), ámbar (hai problemas, desatencións, se ben cunha gravidade menor, que non fai precisa unha medida drástica e inmediata), e verde (non existe desprotección). *Estas categorías, á súa vez, implican decisións diferentes:*

1. Nas situacións **en vermello, protexer**, da maneira máis eficaz e rápida que poidamos. No caso da escola, estamos a falar na notificación ou denuncia aos servizos competentes.
2. Nas situacións **en ámbar, actuar para cambiala** e convertela en verde.
3. E nas que están **en verde, normalizar**: non facer nada, ou facer o que haxa que facer cando non se aprecia ningún tipo de desatención (medidas disciplinarias, de reforzo..., segundo o caso, e se fora preciso).

No supostos máis graves, cando atopamos situacións nas que a nosa conclusión é que o semáforo está en vermello, frecuentemente verémonos na obriga a dar parte da mesma aos servizos competentes. Teremos que facer o seguinte:

1. Decidir a que servizo nos diriximos.
2. Decidir a forma e contido desta comunicación, que en todo caso, deberá contar cun informe escrito.

Facilitaremos neste manual pautas para a elaboración de informes, así coma unha descrición da rede de servizos, que facilite a escolla do destinatario idóneo.

En moitas ocasións, porén, atoparémonos con situacións nas que o semáforo está en ámbar. Isto debería movernos a facer algo para buscar un cambio a verde e, previamente, planificar o que debemos facer. O deseño e execución deste plan de actuación pode ser unha tarefa complexa, e que obriga en todo caso ao seguinte:

1. Identificar as actuacións que imos levar a cabo; e polo tanto, saber cales son as res-

postas que poden resolver os problemas identificados.

2. Levar a cabo esas actuacións; e polo tanto, saber poñelas en marcha e/ou contar cos recursos precisos.

Dentro do anterior, cómpre saber tamén quen pode ser a persoa ou recurso idóneo para levar a cabo a actuación, podendo ser, ocasionalmente, profesionais ou servizos externos ao colexio (aínda que isto provoca, á súa vez, outras circunstancias, coma a perda de control do proceso, a necesidade de coordinación...).

Temos que ter en conta tamén que o foco de actuación, con frecuencia, non será só a nena ou neno, senón tamén a súa familia, o profesorado, e mesmo diferentes profesionais que estean a intervir dalgún xeito, o que obrigará a contar con estratexias diversas.

**Resumindo:** este proxecto, mediante as actuacións que oferta (publicación, accións formativas, servizo de asesoramento, e servizo de terapia familiar) pretende axudar a resolver tres cuestións fundamentais:

1. A valoración e toma de decisións ante situacións de nenas e nenos nas que apreciamos indicios dalgún tipo de desatención.
2. A notificación da situación a un servizo competente, principalmente cando o semáforo está en vermello.
3. O deseño e posta en marcha dende o colexio dun plan de actuación “cando o semáforo está en ámbar”.

Nas páxinas seguintes imos propoñer algunhas ferramentas e comentarios que poden axudar a dar resposta a estas cuestións.

Unha última precisión: Cando poñemos o foco de atención na familia, entendendo que debe ser ela a que dea a resposta fundamental para a resolución da situación, podemos atoparnos co feito de que non somos quen de conseguir que poñan en marcha as estratexias necesarias, por distintos motivos: con frecuencia, por falta de tempo e de recursos.

Pero pode deberse tamén á propia natureza da situación, na que unha crise puntual (morte dun familiar, cambio laboral ou domiciliario, divorcio...) desencadea os motivos que acenden as nosas alarmas; ou ben nas que os intentos da familia de resolver o problema non están a ser eficaces. En todo caso, situacións que precisan dunha abordaxe diferente á que se pode facer dende a escola, e que precisaría dunha intervención externa. Nalgúns destes casos, o servizo de terapia familiar que oferta este proxecto podería ser unha alternativa válida.

## COMO VALORAR AS SITUACIÓNS DE ATENCIÓN OU DESATENCIÓN FAMILIAR

Diciámos que ás veces nos atopamos con situacións que nos crean preocupacións porque **intuímos** que unha nena ou neno non está sendo ben atendida na súa familia; mesmo de situacións nas que sospeitamos que poden ser graves, de negligencia ou de maltrato.

O concepto de “maltrato” é unha construción social, que varía segundo os contextos e os momentos históricos. Tamén cando se fala de violencia exercida sobre a infancia vemos esa evolución histórica, con momentos nos que as nenas e nenos eran percibidas coma propiedade das súas familias, con dereito ao uso e abuso do castigo físico para a súa educación; dereito estendido, incluso, a toda poboación adulta (profesorado, veciñanza...) que fora testemuña dun acto “incorrecto”.

O tratamento da violencia<sup>12</sup> na que están presentes nenas ou nenos, obriga a moitos máis matices e, fundamentalmente, a propiciar unha valoración e toma de decisións que sexa a un tempo áxil e rigorosa. Para facilitar este proceso, propoñemos uns criterios e unha metodoloxía, contrastada na práctica con excelentes resultados, que facilita, dun xeito rápido e fácil, “saber que facer” para garantir

a súa protección adecuadamente (dentro ou fora da súa familia), e tamén nos indica cara onde debería ir unha posible intervención para mellorar a situación, se ese fora o obxectivo (Hernández, A., De la Cueva, F. e Cabana, X., 2008).

## A escala do semáforo

Para facilitar a valoración de situacións de desprotección – e a posterior toma de decisións-, en Meniños temos elaborado un instrumento, inspirado na metáfora que dá título a este proxecto: “Cando o semáforo está en ámbar” (Hernández, A., 2005), que pode ter utilidade tamén no contexto escolar.

Consiste nunha escala numérica de 1 a 9 puntos, que se corresponden con tres niveis de protección, simbolicamente representados por un semáforo (Meniños, 2009). Estes tres niveis son:

1. **Semáforo en vermello:** Nivel de protección baixo, con puntuación na escala de 1 a 3. Neste nivel é moi probable cás persoas que observen a interacción familiar coincidan en que a nena ou neno non está en situación de protección, as súas necesidades non están cubertas e que hai algunha forma de desatención grave ou maltrato. Nunha situación normal, tras o uso do instrumento, a actuación profesional debería ser urxente e inmediata, garantindo a protección -no contexto escolar, isto implicaría a notificación ás instancias responsables<sup>13</sup>.
2. **Semáforo en ámbar:** Nivel de protección medio, con puntuación na escala de 4 a 6. Neste nivel é moi probable cás persoas que observan a interacción teñan dúbidas acerca da protección. Existen factores de risco e, polo tanto, nunha situación normal debería levarse a cabo unha intervención profesional que reducira ou eliminara eses factores, para garantir unha situación de protección e benestar, convertendo o semáforo en verde.

12 Falamos aquí de “violencia” nun sentido amplo, incluíndo calquera forma de desprotección, desatención e negligencia, activa ou pasiva, física e psicolóxica.

13 En función da situación, podería ser pertinente facelo aos SPM da Xunta de Galicia, á policía, aos servizos sociais de atención primaria (municipais)...



3. **Semáforo en verde:** Nivel de protección alto, con puntuación na escala de 7 a 9. É moi probable cás persoas que observan a interacción familiar coincidan en que a nena ou neno está en situación de protección e as súas necesidades básicas ben cubertas. Nunha situación normal, non é precisa a intervención profesional, e si o peche do expediente. Se houbera algún aspecto concreto a abordar (disciplinario, académico...), este debería facerse dentro das canles habituais da escola.

O uso desta escala para a valoración do nivel de protección sería o seguinte:

1. Cada unha das persoas que avalíe, mirará a situación de xeito global e puntuará de 1 a 9.
2. Unha vez puntuada –e non antes-, describirá aqueles aspectos concretos que a xustifiquen.
3. Póñense en común as puntuacións e, no caso de non coincidir, abrírase un intercambio de argumentos que permita chegar a unha valoración conxunta (puntuación e descrición).

Explicamos con máis detalle estes pasos:

A Escala do Semáforo propón, en primeiro lugar, un achegamento á globalidade<sup>14</sup>. Utilizando unha metáfora, poderíamos dicir que miramos o bosque e o describimos en conxunto, antes de mirar e describir cada unha das súas árbores. Así, tras unha visión global da situación, asignamos unha puntuación na escala, en base aos criterios e parámetros indicados para cada nivel.

É a continuación cando describimos aqueles indicadores máis evidentes que axudan a configurar o cadro, explicándoos da maneira máis clara e sinxela posible. Por lóxica, estes serían os aspectos que, de modificarse, poderían converter a situación ac-

tual noutra moi diferente; é dicir, ao mesmo tempo estamos identificando aqueles cambios necesarios para que o semáforo cambie de cor.

Finalmente, esta valoración é posta en común coas demais persoas que participan no proceso. Habitualmente, adoitamos atopar un altísimo nivel de coincidencia nesta primeira puntuación e descrición, pero pode non ser satisfactoria, así que procederíamos a un intercambio de puntos de vista que permitan afinar máis nun segundo momento. Así pois, valoraríamos de novo, tomando este resultado coma definitivo.

De non atopar un consenso pleno, e para axilizar o proceso no uso estritamente avaliatiivo, adoitamos establecer criterios tales coma a media das puntuacións, elixindo a maioritaria cando as extremas non difiran en tres puntos ou máis, etc.

Este instrumento tense probado, de xeito experimental, en varias ocasións, principalmente en contextos profesionais ligados á protección da infancia, ou aos servizos sociais<sup>15</sup>. O nivel de coincidencia na primeira valoración adoita ser sempre superior ao 80%, e case unánime tras o proceso de intercambio de valoracións, así coma na detección dos elementos clave a modificar.

O aspecto desta escala que xera maior incompreensión é discusión é a puntuación do nivel de protección, que en ocasións é cualificado de subxectivo ou superficial. Queremos apuntar algúns argumentos ao respecto:

A asignación da puntuación por parte das persoas que avalían a un nivel de protección ou outro non é arbitraria; baséase nunha serie de indicadores observables que xustifican dita asignación. Unha formulación destes indicadores (físicos, de conduta, na familia...) figuran en instrumentos coma as follas de rexistro e notificación de situacións de malos tratos á infancia das diferentes comunidades autónomas,

14 Nesta visión global, estamos a utilizar o hemisferio cerebral non dominante, especialista na función da comprensión unitaria da totalidade (Watzlawick, P., 1994).

15 Concretamente, en cursos de formación externos e internos impartidos por Meniños. Tratábase de casos que xeraban fortes discusións e discrepancias, o que impedía tomar unha decisión, e que tras aplicar a Escala do Semáforo chegaban á mesma cun amplo acordo e nun tempo mínimo.

Dun xeito máis sistemático, foi aplicado á valoración de 697 menores, dentro do estudo: "Avaliación de resultados no Programa de Integración Familiar da Fundación Meniños" (Meniños, 2009), por parte de catro persoas diferentes, cun nivel de coincidencia superior ao 85% na primeira medición, e do 100% na segunda (Alfa de Cronbach. 95).

ou do Observatorio da Infancia<sup>16</sup>. Estes indicadores non deixan de ser unha descrición e sistematización daqueles que describen os parámetros de protección ou desprotección que cada sociedade concreta considera como aceptables ou non, e que todas as persoas coñecemos e manexamos, a un nivel máis ou menos explícito.

É preciso insistir neste carácter social e histórico da consideración de determinadas condutas e situacións coma indicativas de bo ou mal trato, tal e coma mencionamos ao inicio: o castigo físico, incluso abusivo, era práctica habitual na nosa contorna, valorado coma necesario, e infrinxido en numerosos contextos (familiar, escolar...); o mesmo poderíamos dicir doutras cuestións que hoxe consideramos claros indicios de maltrato: ausencia de supervisión de condutas, determinadas prácticas ou niveis de hixiene, de equipamento da vivenda, de condutas entre os cónxuxes diante do neno ou da nena... A pesares diso, non podemos caer nun relativismo que nos leve a cualificar todo coma válido: existe un consenso social e profesional moi amplo e estable dabondo sobre o que é o trato adecuado e inadecuado, e a el nos referimos. Precisamente do feito de que son situacións xeradas por un consenso amplo, podemos concluír cá maior parte das persoas que se acheguen a unha situación concreta, poderán cualificala dun xeito moi semellante (aínda cá coincidencia nos detalles varíe), mesmo sen necesidade de contar con coñecementos especializados.

O que diferenza principalmente á nosa escala deses outros instrumentos está na metodoloxía de utilización, na maneira de aproximarse á realidade da nena ou neno obxecto da valoración:

As follas de rexistro parten da identificación e anotación de indicadores concretos (poden incluír tamén a súa gravidade e frecuencia), e conclúen cunha valoración. E é aquí onde se atopa a súa maior dificultade: non tanto na apreciación deses indicadores (a pesares da diferenza entre eles), coma no uso e conclusións

que diso se poida derivar, xa que agás en casos moi extremos e evidentes, a identificación de indicadores non deriva automaticamente nun diagnóstico preciso, existindo moitas veces grandes discrepancias entre as persoas que valoran e toman a decisión pertinente.

Poderíamos dicir, usando a metáfora inicial, que tratan de explicar o bosque a través da descrición dalgúns das súas árbores, fronte á mirada global inicial proposta na nosa escala, deixando para un segundo momento esa descrición das árbores – e tamén dos animais e outros elementos significativos<sup>17</sup>.

## COMO NOTIFICAR AS SITUACIÓNS DE DESPROTECCIÓN

A Escala do Semáforo non ten só utilidade para o proceso de valoración, senón que marca uns criterios moi claros que orientan a toma de decisións posterior. Tal e coma indicamos no anterior capítulo, aplicándoo ao contexto escolar e deste proxecto:

1. Cando o semáforo está en vermello, debemos notificar a situación con urxencia á autoridade competente, e do xeito máis claro posible, que permita a toma dunha medida protectora.
2. Cando o semáforo está en ámbar, debemos planificar unha medida que axude a que a situación mude a verde. Deberían ser actuacións que poidamos levar a cabo ou, de non ser así, buscar a persoa ou recurso que poida aplicarlas.
3. Cando o semáforo está en verde, non debemos manter a preocupación sobre a protección; de existir algunha cuestión que nos levara a facernos a pregunta (aspectos disciplinares, académicos...), debemos resolvela nas canles habituais, sen outra consideración.

16 Poden atoparse na Web da Consellería de Traballo e Benestar da Xunta de Galicia, e concretamente no seguinte enlace: <http://benestar.xunta.es/index.php?id=83> (En <http://benestar.xunta.es>, ir a “áreas de actuación – infancia”, e unha vez dentro, a “programas”).

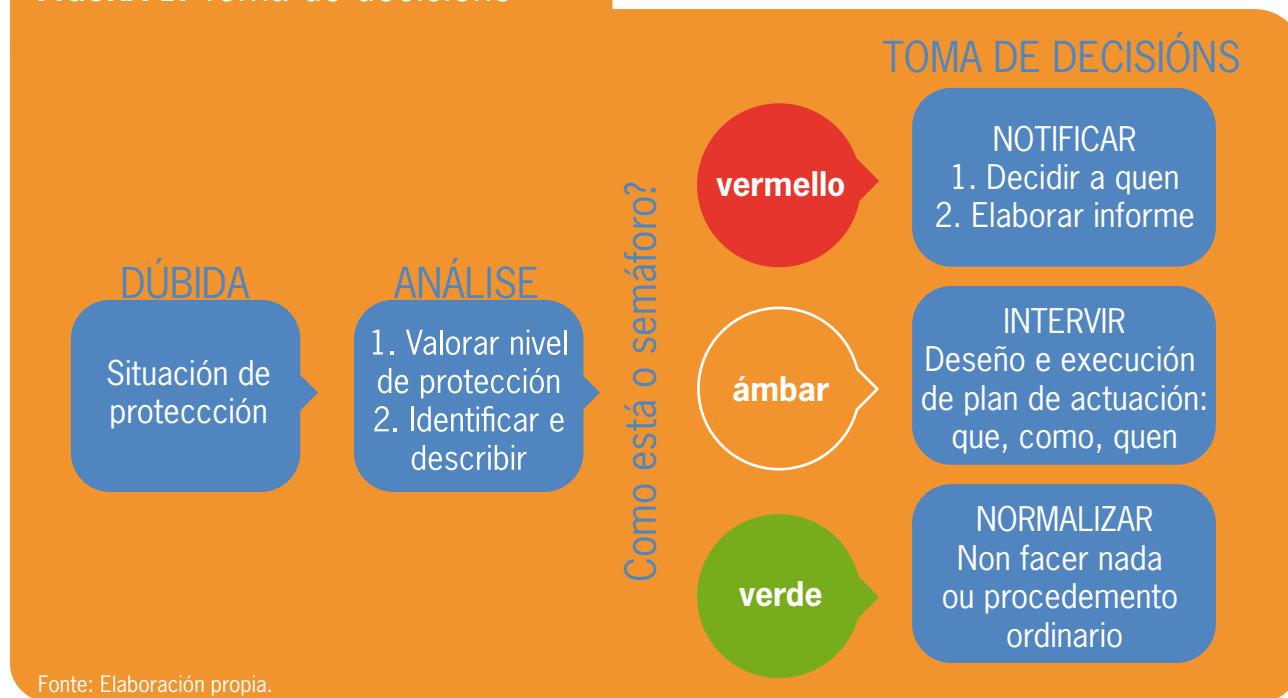
Tamén poden atoparse nos anexos da primeira edición do manual “Cando o semáforo está en ámbar” (Hernández, 2005); son as páxinas vermellas, e o PDF pode descargarse no enlace indicado na nota nº 7.

17 Ademais do construtivismo, atopamos na psicoloxía da Gestalt un fundamento teórico desta metodoloxía. Así, en palabras dun dos seus principais representantes, F. Sander: “Baixo a consigna de totalidade, as nosas investigacións psicolóxicas puideron probar que as cualidades propias dun complexo coma totalidade están escurecidas, e mesmo destruídas, por unha actitude extremadamente analítica, por unha disección sumamente detallada das partes que a compoñen. Esta comprobación aplicase exactamente á actitude analítica do psicólogo con respecto ao obxecto. O tipo de psicoloxía dirixida ao descubrimento dos elementos últimos fracasou “por ver as árbores e non o bosque” (Köhler, Koffka e Sander, 1963. P. 99)”.



No seguinte esquema reflectimos este proceso:

**FIGURA 1:** Toma de decisións



Recapitulando: cando falamos da intervención profesional en contextos nos que pode haber nenas ou nenos en situación de desatención, temos a obriga de valoralo e tomar unha decisión rápida e rigorosa e, se é o caso, comunicala dun xeito que permita a quen proceda facerse un cadro exacto da situación para levar a cabo as medidas máis adecuadas.

A Escala do Semáforo é o instrumento que propoñemos para levar a cabo esta valoración e toma de decisión. Queremos agora propoñer unha serie de criterios que, xunto a ela e complementándoa, axudan tamén na análise e, sobre todo, guían a maneira de transmitir a información.

Así, cando notifiquemos unha situación de desprotección, debemos facer referencia a dous aspectos fundamentais: o **dano potencial**, e a **cooperación familiar** (Sánchez Redondo, J.M., 2005).

### Dano potencial:

O primeiro que debemos valorar cando sospeitamos que existe violencia ou desatención cara a unha nena ou neno na súa familia é se esta situación, por si mesma, está a provocarlle, ou pode facelo –se non se remedia-, un dano serio. Para iso, hai tres criterios que axudan a delimitar a existencia do dano:

- 1. A presenza de condicións perigosas para a nena ou neno**, polas características físicas da súa contorna, ou polos comportamentos e actitudes das persoas que exercen de cuidadoras principais (tanto activas coma pasivas, ou a falta de ditas condutas, coma prestar alimentación, por exemplo).
- 2. A vulnerabilidade**, é dicir, a medida na que esta situación afecta negativamente á nena ou neno. A idade ou capacidade pode ser un factor determinante para considerar que unha situación perigosa pode ser causante ou non dun dano potencial. Por exemplo, non vestir a un bebé, obviamente, é un factor de vulnerabilidade, pero non así para unha adolescente de 15 ou 16 anos, por exemplo (todo o contrario).
- 3.** Por último, habería que comprobar a existencia ou non de **elementos de control inmediatos**, de xeito que incluso existindo esas condicións perigosas, e concorrendo a vulnerabilidade, puideran abondar para evitar que ese dano afectara de xeito significativo á nena ou neno (e, polo tanto, non fora precisa unha separación da familia, ou outro tipo de medida protectora extrema, nese momento). Por exemplo, a asistencia a un centro de día, un servizo de axuda no fogar, ou contar con familia extensa ou veciñanza implicada no apoio e supervisión da situación.

## Cooperación familiar:

Unha vez valorado o dano potencial, o segundo grande aspecto a ter en conta é a cooperación da familia, obviamente encamiñada a modificar e superar esas condicións que poden constituír un dano potencial. Aquí tamén aplicaremos tres filtros:

1. A **dispoñibilidade e capacidade da familia** para levar a cabo ese proceso de modificación. Pode haber situacións nas que a familia non estea dispoñible (por horarios laborais moi extensos, por ingreso en prisión..., ou sinxelamente, porque non queren ter esa dispoñibilidade), ou que teña algún tipo de discapacidade, enfermidade, adicción, ou outras situacións (o terror cara ao home, en situacións de violencia sexista, por exemplo)... que a incapacite para poder acadar os obxectivos precisos.
2. Ten que existir, por parte da familia, a **vontade de resolver o problema**: unha vontade propia, non forzada por axentes externos. Obviamente, esta condición non adoita existir ao inicio dunha intervención, e axudar a creala é un dos primeiros pasos nos que teremos que centrarnos para poder abordala con garantías de éxito.
3. Temos que chegar a elaborar un **proxecto de traballo conxunto** entre o profesional e a familia, un proxecto asumido e aceptado por ambas as dúas partes, que poida ser levado a cabo.

O óptimo sería poder dar conta destes aspectos dun xeito claro nos informes que elaborem. Pero en moitos casos, atoparémonos con falta de información sobre algún deles. É importante facer fincapé en que, en caso de dúbida, debemos tomar a decisión máis favorable á protección; neste caso, é preferible notificar a situación a un servizo máis especializado, aínda que o informe conteña lagoas, para que dende alí poidan completar este proceso.

Podemos ver tamén que a redacción ordenada destes criterios constitúe tamén unha guía para a toma de decisións que, como veremos, coincide no resultado coa Escala do Semáforo:

Preguntarémonos se existe ou non un dano potencial. Se a resposta é que non é así, dende un con-

texto de Protección á Infancia deberíamos por lóxica suspender a intervención e pechar o expediente, salvo que exista algún tipo de demanda por parte da familia que sexa aceptable polo noso servizo e poidamos darlle resposta. Empeñarnos en estar aí cando non hai condicións que o xustifiquen é, cando menos, ineficaz. E dende un contexto escolar, abonaría para tranquilizarnos na nosa preocupación e, se fora o caso, abordar a situación dende as canles ordinarias. Coincide, pois, co proposto para cando o semáforo está en verde.

Se a resposta, pola contra, é que si existe ese dano potencial, como mínimo estamos ante unha situación de risco<sup>18</sup>, e teremos que valorar a cooperación da familia. De ser esta suficiente, poderemos levar a cabo unha intervención, sen necesidade de separar á nena ou neno do seu medio, ou buscando algunha fórmula intermedia (centro de día, axuda a domicilio...) que reforce eses elementos de control inmediato e ofrezca as garantías precisas. Nun contexto escolar, estaríamos falando daquelas situacións que non precisan da notificación a unha autoridade competente no eido da Protección á Infancia, pero si a elaboración dun plan de actuación que permita contribuír á súa mellora, tal e como indicabamos para aquelas situacións nas que o semáforo está en ámbar.

E se hai un dano potencial, e non existe unha cooperación suficiente por parte da familia, teremos que considerar que nos atopamos diante dunha situación de desamparo<sup>19</sup>, e deberemos notificar ou dar os pasos pertinentes para procurar a protección; habitualmente, e debido á estrutura e dotación dos SPM, mediante a separación da súa familia. No caso escolar, estamos a falar de situacións que esixen dunha notificación urxente e adecuada aos SPM ou outra instancia pertinente (policía, xulgado...), tal e como dixemos para aquelas situacións nas que o semáforo está en vermello.

Xa para rematar, e dado que estamos a falar da notificación de situacións de posible desprotección aos SPM, queremos informar de novo dos instrumentos que a Xunta de Galicia pon a disposición de toda a cidadanía, e que se poden atopar en: <http://benestar.xunta.es/index.php?id=83> (en <http://benestar.xunta.es>, ir a “áreas de actuación – infancia”, e unha vez dentro, a “programas”):

18 A expresión “situación de risco” é unha fórmula legal definida na Lei Orgánica 1/1996, de 15 de Xaneiro, de Protección Xurídica do Menor. Explícase no anexo dedicado á lexislación.

19 Ídem anterior.



**FIGURA 2:** Árbore de criterios para a decisión e a notificación



Fonte: Elaboración propia en base a Sánchez Redondo (2005).

**FIGURA 3:** Notificación de risco e maltrato infantil (Xunta de Galicia)



Fonte: www.xunta.es.

Con todo, queremos facer unha aposta polos instrumentos e metodoloxía que acabamos de describir, e aconsellamos que toda notificación que se realice por medio destas follas vaia complementada cun informe que describa os elementos indicados neste capítulo.

## COMO INTERVIR “CANDO O SEMÁFORO ESTÁ EN ÁMBAR”

Ata agora estivemos a ver unhas maneiras de realizar a valoración e análise de situacións susceptibles de esconder unha desatención, que nos axudaran a tomar a decisión adecuada para cada suposto, e por último, unhas pautas para realizar notificacións a terceiras partes, fundamentalmente cando o semáforo está en vermello.

Imos desenvolver agora algunhas ideas que nos axuden a planificar e levar a cabo actuacións dende a escola nas situacións en ámbar.

### O primeiro: que facer

Non son as únicas, pero si as preguntas fundamentais á hora de planificar unha actuación: que temos que facer, quen vai facelo, e como se fai. Responder de xeito efectivo a estas tres preguntas é imprescindible para levar a cabo con éxito calquera intervención. Imos falar agora da primeira.

Non partimos de cero: xa no proceso de valoración, mediante a Escala do Semáforo, evidenciamos os

indicadores clave que describían unha situación puntuada como ámbar. Isto facilita a identificación dos aspectos a conseguir para mudar o ámbar a verde. Probablemente, abonde con iso para saber QUE temos que facer; quizais non as actuacións concretas, pero si a estratexia xeral pola que nos temos que guiar.

Unha estratexia xeral constitúe o mapa que nos permite ver, a grandes trazos, o camiño a percorrer para chegar a unha meta concreta. Contén unha definición da situación que considerariamos exitosa, dos focos nos que centraremos a intervención, e en función do modelo que utilicemos para levala a cabo, pode conter tamén respostas xenéricas sobre COMO levalas a cabo.

### Un exemplo: Uxía

Imos tentar exemplificar isto utilizando a historia de Uxía, presentando as conclusións ás que chegou un grupo de 12 persoas<sup>20</sup> que lle aplicaron a Escala do Semáforo:

En primeiro lugar, facilitóuselles a cada unha delas un sinxelo formulario, que contiña as seguintes cuestións: Nivel de protección; por que está en...?; que ten que ocorrer para que estea en verde?

FIGURA 4: Modelo de formulario da Escala do Semáforo

NIVEL DE PROTECCIÓN								
9	8	7	6	5	4	3	2	1
por que está no nivel...?								
que ten que ocorrer para que estea en verde?								

Fonte: Elaboración propia.

20 Máis concretamente, profesionais en activo e en prácticas de equipos de intervención familiar da Fundación Meniños en Galicia, no mes de abril de 2010.



1. Na primeira cuestión -puntuación do **nivel de protección**, é dicir, indicar como está o semáforo-, houbo unha coincidencia no ámbar, e dentro del, unha puntuación media de 5<sup>21</sup>.

2. Na segunda cuestión **-por que está en... ?**; descrición dos aspectos que xustifican a puntuación, neste caso, de ámbar (5), destacaron dúas cuestións:

- Os *indicadores concretos observados* na nena: faltas á clase, actitude de distracción e sono, aspecto físico e roupa, retraso académico e nos deberes...
- A *resposta da familia*: non vai polo colexio, nin por propia iniciativa, nin por resposta á chamada da titora.

Nisto último,ponse na mesa a posibilidade de que a citación non tivera sido correcta e efectiva, que non lles tivera chegado, o cal implicaría a necesidade de facelo de novo doutro xeito. Pero mesmo sendo así, algunhas das condutas observadas deberían ser necesariamente coñecidas pola familia, e o esperable socialmente é que se tiveran posto en contacto co colexio.

3. A terceira cuestión **-que ten que ocorrer para que estea en verde?**, é a que nos permite describir a estratexia xeral da intervención, e mesmo a definición dos obxectivos básicos. A resposta global foi a seguinte:

Cambiará a verde cando a familia se implique na resolución da situación, acudindo ás citas e cambiando a súa actitude cara á nena e a escola, e consiga acadar melloras nos indicadores detectados; estas concretaríanse en que a nena iría sempre á clase, cos deberes feitos, mellorando academicamente, con bo aspecto físico, e sen durmirse nin distraerse coma ata o de agora.

Esta resposta dá ideas claras con respecto a “QUE” facer:

- En primeiro lugar, citar de novo á familia, dun xeito que garanta a realización dunha entre-

vista (máis adiante, dámos algunha pauta neste sentido, falando xa do “como”).

- Nesta entrevista, presentarlle esta preocupación.
- A partires de aí, en función da súa resposta, poderían abrirse varias posibilidades:
- Unha resposta negativa e a ausencia de melloras indicaría que o semáforo está en vermello, e polo tanto, a necesidade de poñerse en contacto cos servizos sociais ou de protección de menores.
- Unha resposta positiva podería dar pe a distintas alternativas, en función da capacidade e dispoñibilidade da familia. No caso máis optimista, podemos pensar que a familia será quen de resolver por si mesma a situación, logrando as melloras antes indicadas.
- No caso de que a familia non sexa quen de facelo, habería que ver se podemos levar a cabo a intervención que o facilite nós mesmos, ou se teremos que botar man de recursos externos (entre eles, os servizos que facilita este proxecto).

É interesante tamén facernos a pregunta: “que ten que ocorrer para que o semáforo estea en vermello?”. Isto nos indicaría que sería o momento de notificar a situación aos servizos competentes. Neste caso, temos claro que sucedería de empeorar os indicadores apreciados en Uxía. Tamén, coma dixemos antes, se a resposta da familia para facerse cargo da situación non fora positiva.

## Quen o fai?

É a segunda das preguntas a responder na planificación dunha intervención. Con respecto a isto, queremos apuntar unhas ideas básicas:

1. O ideal é que a intervención sexa levada a cabo pola persoa máis capacitada, ben por formación, ou por outras circunstancias (relación coa nena ou neno e coa familia, posición na clase ou colexio...).

21 11 persoas coincidiron no ámbar na primeira puntuación, e unha en vermello (con 3 puntos, é dicir, rozando o ámbar). Desas 11, 10 matizaban a puntuación entre 5 e 6 puntos. Tras a discusión, acordouse a puntuación de ámbar, con 5 puntos, que vén a coincidir coa media das puntuacións individuais.

2. Que o faga unha persoa do propio centro escolar garante un maior control sobre o proceso e o resultado.
3. Derivar a intervención a profesionais ou servizos externos obriga a unha boa coordinación.
4. O risco fundamental da derivación é que teñamos a tentación de facer nós tamén o que lle pedimos á persoa á que derivamos; máis, cando esa tentación se leva á práctica, e as actuacións son incoherentes coas da outra persoa.
5. Outro risco é querer facer o que non sabemos ou podemos. Este sería o criterio fundamental para optar por unha derivación, sempre cando existiran profesionais ou recursos que saiban e poidan facelo.
6. Por iso, antes de derivar, semellaría práctico mirar o que xa temos no propio centro escolar:

Non por obvio resulta menos importante dicilo: é probable que dentro do centro educativo exista algunha persoa capacitada para levar a cabo intervencións que adoitamos encargar a outras de fora.

É posible que non o saibamos, porque esa capacitación non se corresponde co rol exercido, e mesmo podería non ser posible o desempeño da mesma, pero sería a primeira porta a tocar.

Habitualmente, tanto no DO coma na Dirección do centro coñecen esas capacidades, e por conseguinte, poden potencialas e poñelas ao servizo do alumnado e profesorado.

O certo é que a maior parte das problemáticas que se detectan nun centro educativo son resoltas con éxito por profesionais do mesmo: DO, PT<sup>22</sup>, profesorado... Por que non usar máis o que mellor funciona?

Pero non todas as situacións se resolven, e pedir axuda externa é necesario. Esta axuda, con frecuencia, está máis determinada pola dispoñibilidade (ou escaseza) de recursos, que pola súa idoneidade. Coñecer e valorar os servizos e profesionais do eido de influencia de cada colexio

axuda a optimizar e adecuar o seu uso. Nun capítulo posterior, describiremos algúns dos servizos máis habituais que poden estar relacionados coas nosas necesidades e demandas.

Hai algúns que están á disposición de todos os centros educativos, sen excepción. Un exemplo son os Equipos de Orientación Específica, dos que falaremos no capítulo dedicado á rede profesional.

## Pautas e técnicas para utilizar nas entrevistas

Apuntadas algunhas cuestións relativas ás dúas primeiras preguntas (que facer e quen o fai), imos abordar agora algunhas cuestións que nos poidan axudar a saber COMO facelo.

Á hora de intervir, conseguir cambios en situacións problemáticas, a principal ferramenta profesional coa que contamos somos nós: o que podemos pensar, o que podemos escoitar, e o que podemos dicir.

O manexo da comunicación é clave para calquera profesional da educación ou da intervención social. E aínda que as características persoais van influír moito neste manexo, hai unha grande marxe de aprendizaxe e perfeccionamento.

Queremos neste apartado ofrecer unha serie de técnicas e pautas que poden mellorar o noso manexo das entrevistas, entendendo por tal as conversas realizadas nun contexto preferentemente formal e, sobre todo, encamiñadas a acadar un obxectivo previo -coñecer unha situación, modificar algo, transmitir unha información...-. Polo tanto, **as entrevistas deben prepararse previamente, e manexarse debidamente.**

A maior parte das ferramentas de comunicación son comúns a todas as persoas, independentemente da súa idade, e son as que expoñemos a continuación. Porén, e dado que o contexto educativo implica a relación con persoas de idades moi curtas, despois imos falar tamén dalgúns cuestións máis útiles ou específicas no traballo con nenas e nenos.



## TÉCNICAS BÁSICAS DE ENTREVISTA:

En primeiro lugar, imos falar dalgúñas técnicas xerais a utilizar en todo tipo de entrevista, e que poden mellorar o manexo da información (De la Cueva, 2008):

### Resume:

En toda conversa escoitamos o que nos di outra persoa, moitas veces de xeito desordenado ou pouco claro. De non facer nada a persoa que conduce a entrevista, será a entrevistada quen leve a conversa por onde queira, aínda que moitas veces non teña ningunha intención concreta -o que si tería a entrevistadora, lembramos: a entrevista facémola para acadar algo, un obxectivo-. O resume consiste en recoller a información fundamental que nos transmite a entrevistada, e devolvela facendo unha pequena síntese. Isto permite facerlle ver á interlocutora que lle prestamos atención, dándolle a oportunidade de corrirnos se o que lle resumimos non é o que ela quería facernos chegar; e a nós -ás persoas que conducimos a entrevista- permítenos ordenar a información, destacando o que a nós nos parece máis relevante, e que centremos a parte inmediata da conversa nese aspecto, o cal nos dá o control do proceso.

O resume é unha técnica a utilizar ao longo de toda a entrevista, en múltiples ocasións, pero fundamentalmente, cando vemos que a persoa entrevistada, ou mesmo nós, empezamos a perder o fío.

### Encadeamento:

Consiste na construción verbal dunha cadea causa-efecto a partires dunha conduta inicial, que remata na consecución de algo coherente co obxectivo da persoa entrevistada. Habitualmente, utilízase despois dun resume, e constrúese recollendo a última resposta, iniciada coa fórmula: "... e como fixeches iso, que pasou despois?". Por exemplo: "*Ao chegar a casa, en lugar de xogar púxenme a facer os deberes*". "*E como fixeches os deberes, que pasou?*". "*A miña nai deixoume saír a xogar cos amigos*". "*E como te deixou e fuches xogar, que pasou?*"... "*Vaia, cantas cousas boas sucederon só por ter feito os deberes ao chegar a casa*".

Deste xeito, permite crear o efecto na persoa entrevistada de que, poñendo en marcha unha conduta concreta, poderá provocar unha serie de cambios sucesivos, semellantes ao "efecto bolboreta". Pode utilizarse para crear efectos positivos -habitualmente-, pero tamén negativos.

### Reflexo:

Consiste en devolver á persoa entrevistada un comentario que reflicte un sentimento coherente co que nos acaba de dicir. Isto transmite non só que escoitamos, senón que estamos na mesma sintonía, que a entendemos emocionalmente; por conseguinte, favorece o entendemento, a colaboración. Por exemplo: "*Despois de todo o mes axudándolle cos deberes, chegou coas notas, e aprobará todo*". "*Debiches sentirte moi orgullosa*". "*Si, agora temos que continuar*"...

### Comentarios reguladores:

Serven para manexar e ordenar a entrevista: dar quendas de palabra, iniciar temas, finalizar... Son imprescindibles para cumprir coa súa función, pero poden provocar algo de prevención ou rexeitamento nas persoas entrevistadas (ao sentir que lles impoñen algo), polo que deben facerse cun ton cordial, e combinarse con outras técnicas (coma o reflexo). P.e.: "*Gustaríame saber tamén que pensa o seu home. Como ve vostede á nena?*".

### Valoracións:

Son comentarios que se fan para emitir un xuízo de valor sobre algo que nos comentan, coa pretensión de que sexa aceptado como tal, ou polo menos que se coñeza a nosa opinión. A máis habitual é a valoración de **normalidade** ("*é normal que te sintas mal cando o teu fillo suspende*"), coa que se pretende transmitir que hai que aceptar a situación (sentimento, neste caso), non modificala (o que habería que modificar son outras cousas).

Dentro das valoracións, están as que facemos en base á nosa experiencia persoal (**comentarios persoais**), profesional (**comentarios de experto/a**), ou aquelas coas que pretendemos resaltar o positivo da conduta da persoa entrevistada (**comentarios de apoio**).

### Metacomunicacións:

Son comentarios sobre a propia entrevista, e serven para tomar distancia do contido do que se está a falar, e poder abordalo dende outro punto de vista. Utilízanse, principalmente, para poder romper dinámicas que non dámos manexado, para cambiar de enfoque... P.e.: "*Dáme a sensación de que o que che estou a dicir non te resulta moi útil. Poderías darme un exemplo de que cousas te poderían axudar?*".

**A utilización destas técnicas vainos facilitar a condución e orde na entrevista.** A única maneira

de aprendelas é na práctica, e un xeito fácil de facelo é utilizalas de cando en vez nas nosas conversas informais; non é o mesmo, claro, pero probablemente atreverémonos máis e non suporán ningún risco para a nosa interlocutora ou interlocutor.

### **FALAR CON NENAS E NENOS:**

O primeiro que debemos facer ao entrevistarnos con nenas e nenos é lembrar que son persoas e, polo tanto, falar con elas como tales. Esforzarémonos en adaptar o contido, as condicións, etc, á súa idade e capacidade, pero non debemos minusvaloralas, e tratalas con respecto e consideración.

Calquera profesional da escola ten moita experiencia e habilidade na comunicación con nenas e nenos, e probablemente todo o que poidamos dicir neste sentido estea de máis. De todos os xeitos, e dado que non todas as persoas temos a mesma andaina e capacidade, e que existen traballos e publicacións moi interesantes sobre este tema, imos ofrecer algunha pauta específica a utilizar nestas entrevistas, fundamentalmente nas franxas de idade obxecto deste proxecto<sup>23</sup>.

Algunhas **condicións básicas para a comunicación con nenas e nenos** serían as seguintes (Delfos, M., 2009:113):

1. Manter a altura visual coa persoa entrevistada (habitualmente, baixándonos á súa altura física).
2. Manter o contacto visual, para poder apreciar mellor a comunicación non verbal.
3. Manter o contacto visual tamén pode intimidar; polo tanto, alternar momentos de contacto con outros nos que non.
4. Facer que a persoa se sinta cómoda.
5. escoitar o que di.
6. Mostrarlle con exemplos que o que di ten repercusión.
7. Pedirlle que diga o que sinte e o que quere.
8. Combinar momentos de conversa con outros de xogo.
9. Dicirlle que, cando canse, pode interromperse a entrevista, e continuala algo máis tarde.

10. Se a entrevista é difícil, procurar que a nena ou neno poida recuperarse ao remate.

Tamén cómpre ter en conta **algúns aspectos metacomunicativos**, é dicir, sobre as propias condicións da comunicación, tales como (Delfos, 2009:121):

1. Aclarar o obxectivo e as intencións da entrevista.
2. Indicarlle a necesidade de retroalimentación.
3. Indicarlle que pode gardar silencio.
4. Deixarse levar pola intuición, expresando o que sentimos.
5. Pedirlle que nos dea a súa opinión sobre a entrevista.
6. Facer que a metacomunicación forme parte estrutural da entrevista.

Un risco en calquera entrevista, e especialmente cando a interlocutora é unha nena ou neno, é a “desexabilidade social”, é dicir, a tendencia a ofrecer aquelas respostas que sexan socialmente aceptables. Algunhas **ideas para diminuír a posibilidade desta desexabilidade social** serían (Delfos, 2009:142-143):

1. Que perciba que calquera resposta é ben recibida.
2. Que a resposta pedida non implique emitir un xuízo sobre persoas achegadas.
3. Que non se fagan preguntas directas.
4. Que unha resposta negativa non sexa a máis probable.
5. Que as preguntas non sexan pechadas.

Ademais do falado, **cómpre ter en conta algunhas cuestións** coma as seguintes (Delfos, 2009:143):

- Unha nena ou neno pode pechase, gardar silencio, porque non quere falar; pero tamén porque non saiba expresarse correctamente.
- Ademais do xogo, nas entrevistas con nenas ou nenos pode ser de utilidade o uso de contos.

23 No ano desta edición, dirixido á Educación Infantil e Primaria.



- As persoas máis pequenas, as que teñan deficiencias no seu desenvolvemento socioemocional, ou as que proveñen doutras culturas, poden ter dificultades en captar os códigos sociais, dado que adoitan ser sutís e non verbais.
- Cando sexa posible, é bo deixar que a responsabilidade da conversa recaia na nena ou neno.

### **E COAS FAMILIAS:**

O trato coas familias adoita ser frecuente na Educación Infantil e nos primeiros cursos de Primaria, diminuíndo a medida que a nena ou neno medra.

Porén, esta relación céntrase en momentos moi curtos, e moi centrada en transmitir recados, informacións breves sobre temas académicos ou comportamentais, etc. Non é tan frecuente manter entrevistas formais, e menos cando a petición desta provén da escola, non da familia.

Antes ofrecemos unha serie de técnicas a utilizar nas entrevistas, pero queremos tamén facilitar unha serie de pautas básicas a ter en conta.

En primeiro lugar, que **a entrevista debe ser preparada, planificada**: debemos ter claro o obxectivo, o contido e a estrutura que lle imos dar. E iso non o podemos improvisar, hai que dedicar un tempo previo. Dentro desta preparación tamén temos que ter en conta os aspectos do contexto (espazo físico, horario...).

Cando a iniciativa da entrevista é da escola, un aspecto clave é a **convocatoria**. Hai algunhas cuestións clave neste tema (López Larrosa, S., 2009: 66-76), coma decidir a quen invitar, como facelo, ou o lugar e momento adecuados.

Con respecto **a quen invitar**, hai que pensar na idoneidade de que acuda ou non a nena ou neno, e nese caso, que papel vai ter na entrevista, que necesariamente terá que ser activo. A súa presenza na entrevista “porque non teño con quen deixala” non é aconsellable; en todo caso, e se iso fora imprescindible, debería buscarse un lugar no que a entrevista entre as persoas adultas poida facerse con intimidade, mentres se supervisa á nena ou neno.

A principal necesidade da convocatoria é que sexa **efectiva**, é dicir, que chegue á persoa destinataria a tempo. Por iso é bo facela con antelación dabon-

do, e solicitar confirmación, pois permitiría insistir no caso de que nun primeiro intento non se recibira (por fallo no correo, despiste da nena ou neno, e mesmo que non quixera entregarlle, non lectura por parte da familia...). Tamén debe ser **clara**, expoñendo os motivos polos que se quere ter, aínda que sen alarmar. Non é preciso que sexa por escrito, e se é posible concertala directamente (en persoa ou por teléfono), facilitará a resposta, se ben cómpre ter coidado de non facer da convocatoria unha “mini-entrevista”: informamos dos motivos, e xa entraremos no tema no seu momento.

O **lugar** máis adecuado para unha entrevista coa familia é o propio colexio, e dentro del, o espazo máis cómodo dispoñible (con intimidade, silencio...); habería que valorar os motivos da conveniencia de facelo noutro lugar, pero facela no propio colexio axuda a conferirlle formalidade, centrar o feito de que se trata dunha cuestión relacionada co contexto escolar, e dá máis marxe de control á persoa que fai a entrevista. O **momento** debe escollerse coa maior flexibilidade posible: os horarios escolares e da familia non coinciden moitas veces; fora de cuestións de carácter laboral, moi importantes, indicamos que facela dentro do horario escolar pode supoñer unha molestia e inconvenientes para a familia, pero tamén contribúe a crear unha norma implícita de que o tema é importante, “tanto coma ir ao médico, a Facenda, a Tráfico...”. Pero é certo tamén que para moitas desas cuestións hai permisos ou alternativas horarias máis compatibles co traballo, polo que en ocasións pode ser necesario flexibilizar horarios e chegar a algún tipo de acordo. Iso axudará a que a entrevista se manteña, e que a familia poida estar máis receptiva; pero tamén pode transmitir a mensaxe de que nós temos máis interese que eles en solucionar un problema, o cal non é sempre así e, en todo caso, non é útil que a familia o vexa así. Non temos, pois, unha receita única con respecto este tema, agás a da necesidade de ter en conta todas estas cuestións antes de decidir o lugar e o horario.

Por último, non podemos esquecer que **non temos capacidade coercitiva** para obrigar a que a familia acuda a unha entrevista; si é certo que unha negativa reiterada, cando falamos de nenos e nenas cuxas necesidades non están ben cubertas, podería facer necesaria a notificación a servizos sociais, de protección de menores..., e isto podería transmitírselle en determinado momento á familia. Pero non semella moi útil facelo de inicio, sen

coñecer a resposta da familia, ou o motivo dunha incomparecencia.

Por último, con respecto ao desenvolvemento da propia entrevista, o principal é cumprir coa planificación previa que fixemos da mesma: facer o que nos propuxemos facer. Por conseguinte, o obxectivo vai determinar a estratexia a seguir.

Planificar a entrevista, determinando o que queremos conseguir coa mesma; transmitilo, en función desa planificación; e deixar clara a conclusión para todas as partes, serían as pautas básicas de calquera entrevista. As técnicas axudarán a ordenala e acadar eses obxectivos. E cando a entrevista pretende non só transmitir e solicitar información, senón modificar unha situación, dependerá xa do modelo de intervención que adoptemos.

## Obxectivos claros e solucións eficaces

Empezamos este capítulo facendo referencia ao “QUE”: Saber que é o que temos que conseguir é imprescindible para poder valorar se a nosa intervención ten ou non éxito, e en que medida.

Nun contexto de intervención profesional para acadar cambios, é preciso diferenciar entre queixa e obxectivo (Real, M.A. e outros, 2003):

A *queixa* é unha descrición de factores que preocupan, que molestan, que se valoran como negativos; é unha información relativamente sinxela de conseguir, pois falar da queixa adoita ser unha inercia bastante común nos nosos contextos profesionais. A queixa é a resposta que podemos atopar cando facemos a pregunta: “*que é o que che pasa?*”.

A queixa indícanos como ve a situación a persoa que a conta, pero non nos dá información sobre que quere facer con esa situación. Non implica necesariamente o desexo de querer cambiar algo, nin a vontade de facelo. Cando falamos de cambio, precisamos coñecer tamén os obxectivos: son aquelas cuestións que a persoa que se queixa quere conseguir, para dar resposta a unha situación problemática ou insatisfactoria. É máis fácil coñecer os obxectivos cando a pregunta que facemos é: “*que queres conseguir?*”, ou “*que queres que cambie para solucionar o problema?*”.

### Coñecer os obxectivos é o primeiro paso necesario para poder levar a cabo unha intervención que solucione un problema.

Pero non temos a varíña máxica que poida dar resposta a calquera tipo de **obxectivo**, polo que será preciso tamén conversar coa persoa para buscar que estes poidan formularse dun xeito no que sexa viable a súa consecución. Para que isto sexa posible, deben cumprir dúas **condicións**, e evitar outras dúas:

1. Deben ser claros, é dicir, concretos, facilmente verificables por quen os propón e quen os escoita. Collamos o exemplo dunha profesora que se queixa do comportamento dun neno na aula, e que ao preguntarlle que é o que quere conseguir, contesta que quere que o neno se porte ben. Dicar que queremos que un neno “se porte ben” pode dar lugar a interpretacións diferentes, polo que precisamos coñecer condutas concretas que identifiquen ese “portarse ben”: cousas como que non se ergue da cadeira sen pedir antes permiso, que fai as tarefas tal e como llas mandan, que non fala nin interrompe a clase... poderían ser exemplos de indicadores que axudan a facer claro o cumprimento dese obxectivo.

Para axudar á formulación clara dun obxectivo, podemos utilizar preguntas como: “*en que empezará a notar que o neno está a portarse ben?*”, “*que será o primeiro que verás?*”; tamén: “*imaxina que pasaron uns días e o problema xa se solucionou, o neno está a portarse ben. Cóntrate detalladamente que é o que fai dende que entra na clase ata que marcha*”. A resposta a estas preguntas será a que clarifique o obxectivo e permita verificar o seu cumprimento. A nosa intervención consistirá en preguntar de xeito que poida darnos esa información precisa.

2. Deben depender da persoa que demanda o cambio, e non doutra. O exemplo anterior é un caso disto: querer que un neno se porte ben é un obxectivo para outra persoa –para o neno-. Cando unha persoa nos pide que consigamos que outra cambie, e esta non está presente, só podemos facelo se esta primeira está disposta a facer cousas para conseguilo. Así que debemos facer preguntas como: “*Eu non podo conseguir, dende aquí, que o neno se porte ben, pero podo dicirche cousas que podes facer para conseguilo. Queres que te axude a iso?*”. Se contesta que



non, realmente non temos nada que facer: mesmo empezando un traballo directo co neno –que polo feito de ser neno non vai poder negarse directamente, pero si cos feitos-, precisaríamos da intervención e colaboración da profesora. Se contesta que si, podemos facilitarlle as estratexias precisas para buscar ese cambio, para que ela as leve a cabo.

3. Hai tamén dúas características a evitar, que aínda que semellan obvias, adoitan ser bastante frecuentes nas demandas. En primeiro lugar, non podemos aceptar obxectivos ilegais –entendendo isto nun sentido amplo: todo o que vaia contra das normas básicas do colexio, da profesión...-. Un exemplo disto podería ser que nos pediran axuda “para conseguir expulsar a unha nena do colexio”, cando está a dar moitos problemas que non podemos solucionar. Nestes casos, hai dúas cousas que podemos facer: deixarlle claro que non podemos axudalas a conseguir iso, explicando os motivos; pero mellor aínda, entender esa demanda non coma un obxectivo, senón coma unha queixa, e conversar sobre ela, para tentar ver se é posible reconvertela, por exemplo, nun obxectivo coma o formulado no anterior punto.
4. Por último, tampouco podemos solucionar obxectivos imposibles. Exemplo disto sería que nos pediran axuda para que un neno cunha discapacidade fixera algo que non pode facer debido ás súas características. O traballo a facer tamén será dobre: se é o caso, explicar por que non é posible –pode que a profesora ou profesor descoñeza os efectos da súa discapacidade-; e tomándoo como queixa, reconvertelo noutro obxectivo posible, legal, claro e que dependa da propia persoa que o formula.

Unha vez coñecemos obxectivo, hai ocasións nas que pode acadarse de xeito máis ou menos fácil se aplicamos as solucións que xa utilizamos con éxito noutras ocasións, ás que chamamos “**solucións eficaces**”. Poderíamos dicir que se unha persoa ten utilizado solucións eficaces no pasado, xa sabe como facer, e non precisa a nosa axuda; pero o certo é que hai moitos motivos polos que deixamos de poñelas en práctica: por preguiza, por teimosía, por consideralas pouco lóxicas e empeñarnos en facer outras cousas a pesares de demostrarse ineficaces... Tamén porque non sempre as lembramos e identificamos adecuadamente.

Nestes casos, a labor profesional será poñelas en relevancia e invitar á súa utilización.

Conseguimos isto preguntando polas ocasións, no pasado, no que se viron na mesma situación e a solucionaron, indagando que fixeron, de que maneira, en que momento... A resposta habitual, de inicio, é que nunca a deron solucionado, *xeneralizando* a situación: “nunca pide permiso para falar” (fixémonos que se formula en clave de “obxectivo para outra persoa”, pero é facilmente reconvertible na nosa resposta: “nunca conseguiches que pedira permiso para falar?”). As xeneralizacións son construcións verbais que transmiten bastante pesimismo e non achegan moita esperanza na solución; unha maneira de desmontalas pode ser tomalas en sentido literal e indagar ao respecto: “nunca, nunca, dende que entrou na escola ata hoxe, conseguiches –ti ou outra persoa- que pedira permiso para falar?”.

Se logramos acadar algún exemplo no que si o fixo, temos o que chamamos unha **excepción**: situacións nas que a queixa (neste caso, sobre o comportamento dun neno ou nena que se porta mal porque, por exemplo, fala sen pedir permiso) non se produce, ou faino con menor intensidade, de xeito que non é molesta. As excepcións poden ser exemplos de solucións eficaces, pero para iso teñen que cumprir unha serie de características:

1. Non poden ser casuais. Sabemos isto cando, aplicadas en distintas ocasións, non producen o mesmo efecto. Cando si o fan, son unha fórmula de éxito.
2. Depende de nós aplicalas ou non, e non de circunstancias externas de calquera tipo.
3. E, polo tanto, é vontade nosa levalas a cabo.

O certo é que, a pesares dos nosos esforzos, ás veces é moi difícil coñecer nunha entrevista excepcións útiles. Neses casos, podemos rematala pedíndolle á persoa o seguinte: “Quero que te fixes no mellor minuto do día e que o apuntes en canto ocorra para que o lembres e mo poidas contar” (Real, M.A. e outros, 2003:681). Con esta indicación, faise máis fácil que a persoa non centre a atención na queixa, senón nos momentos nos que as cousas van ben, que pode ser que en ocasións coincidan con que a queixa desaparece ou diminúe, e que poida asociarse isto a algo que fixo previamente. De ser así, poderá continuarse co traballo indicado.

## TRABALLAR EN REDE: MAPA DE RECURSOS

Non queremos rematar sen ofrecer unha breve descrición dos recursos existentes no eido da protección á infancia, que nos orienten á hora de buscar apoios e tomar decisións a este respecto.

Non se trata dunha guía completa e pormenorizada, senón dunha relación dos que consideramos máis importantes, útiles e habituais, en relación co eido de aplicación deste proxecto –que, lembramos, conta tamén coa oferta de dous servizos de apoio e intervención: o de asesoramento, e o de terapia familiar, explicados ao inicio desta publicación–.

### Equipos de Orientación Específica (EOE)<sup>24</sup>:

Os EOE son “un servizo de orientación externo aos centros educativos. Este servizo ten unha composición profesional que pretende dar resposta ás necesidades de intervención externa ligadas a aspectos psicopedagóxicos específicos e a cuestións sociais

ou mesmo familiares que teñen incidencia no ámbito educativo<sup>25</sup>”.

Hai catro equipos, de alcance provincial, e os seus servizos diante dunha demanda concreta e non planificada poden ser requiridos por calquera centro educativo (infantil, primaria e secundaria) público e concertado, mediante a *ficha de solicitude de intervención*<sup>26</sup> específica; tamén poden ser requiridos pola Inspección Educativa.

Nestes casos, a súa función principal<sup>27</sup> é de asesoramento e apoio aos DO para a elaboración de plans de actuación, ou mesmo a intervención directa, diante de determinados casos que obriguen a un maior nivel de especialización, ou ben a unha visión externa.

Contan con profesionais en distintas especialidades, como son: audición e linguaxe; discapacidades motoras e sensoriais; orientación vocacional e profesional; sobredotación intelectual; traballo social; trastornos xeneralizados do desenvolvemento; e trastornos de conduta.

FIGURA 5: Web dos Equipos de Orientación Específica



Fonte: <http://centros.edu.xunta.es/contidos/eoe/>

24 <http://centros.edu.xunta.es/contidos/eoe/> Regulados polo Decreto 120/1998, de 23 de abril (creación), a Orde de 24 de xullo de 1998 (organización e funcionamento), e na Circular 18/2007 da D.X. de Ordenación e Innovación Educativa.

25 Íbid anterior.

26 Na páxina de inicio, no menú da dereita, en “Páxinas – solicitude de intervención”, ou directamente en [http://centros.edu.xunta.es/contidos/eoe/?page\\_id=16](http://centros.edu.xunta.es/contidos/eoe/?page_id=16)

27 As demais funcións poden consultarse tamén na Web: “Páxinas – aspectos xerais – funcións”, ou [http://centros.edu.xunta.es/contidos/eoe/?page\\_id=10](http://centros.edu.xunta.es/contidos/eoe/?page_id=10)

### **Autoridade policial e xudicial:**

A autoridade xudicial (e no caso dos menores, a Fiscalía correspondente) e policial son parte activa, dentro das súas competencias, na protección á infancia, e sempre podemos recorrer a elas cando apreciemos indicios de delito ou queiramos presentar unha denuncia.

Para facilitar o contacto, presentamos os seguintes enderezos:

**<http://cpapx.xunta.es/guia-de-comunicacion-de-xustiza>**: Guía de comunicación de Xustiza, da Consellería de Presidencia, Administracións Públicas e Xustiza: inclúe teléfonos e enderezos de todos os Xulgados de Galicia.

**<http://www.policia.es>** e teléfono 091: Para contactar coa Policía Nacional. O directorio das comisarías en Galicia atópase na área do cidadán (denuncias – en comisaría, na barra do menú).

**<http://www.guardiacivil.org>** e teléfono 062: Para contactar coa Garda Civil.

Pódese contactar tamén coas diferentes policía locais a través das oficinas municipais de cada Concello.

### **Servizos sociais de atención primaria:**

*“Son a porta de entrada ao sistema de servizos sociais e teñen as funcións de informar e orientar sobre as alternativas e recursos existentes, así como realizar as intervencións necesarias no eido individual, familiar e social que fagan posible a resolución das problemáticas presentadas. En moitas ocasións, estes servizos contan con programas específicos dedicados á intervención familiar”* (Pereiro, D. e Hernández, A., 2004:20).

A prestación destes servizos compete á Administración Local (Concellos, principalmente, e mancomunidades de Concellos, noutras ocasións), e o seu desenvolvemento, situación, recursos, horario de atención, etc, depende das características e posibilidades de cada localidade. Nas oficinas do Concello no que se atope o centro escolar poderán facilitar o contacto da persoa concreta que se encargará de atender e responder á demanda formulada.

En moitas ocasións nas que a resposta non poida ser prestada dende o centro escolar, ou non abonde, a intervención destes servizos pode complementala e facilitar a súa resolución; incluso, en moitas ocasións, poden ter xa coñecemento e contacto coas familias e os nenos ou nenas, a través de programas e prestacións concretos.

### **Servizos de Protección á Infancia:**

No caso de Galicia, competen á Administración Autonómica, baixo a competencia do departamento responsable do Benestar Social; actualmente, é a Consellería de Traballo e Benestar Social, a través da Dirección Xeral de Familia e Infancia.

Pode accederse á información dos seus servizos a través da Web <http://traballobenestar.xunta.es/>

Con servizos centrais en Santiago de Compostela, e territoriais, nas catro provincias, xestiona unha serie de programas, servizos e equipos técnicos encamiñados a garantir a protección de menores en situación de risco ou desamparo. Imos resumir algúns dos máis importantes, relacionados coa temática que estamos a abordar:

- *Equipos técnicos*: Formados por profesionais de distintas disciplinas (traballo social, psicoloxía, educación...), son os responsables da intervención e valoración coas familias e menores; elevan propostas ao/á Delegado/a Provincial, quen asina as resolucións administrativas pertinentes.

Dependendo de cada provincia, organízanse de distintos xeitos: por zonas xeográficas, funcións (valoración e intervención; adopción; menores en conflito...).

- *Gabinetes de Orientación Familiar (GOF)*: É un recurso especializado no apoio e promoción da calidade de vida das familias e na atención das diferentes situacións problemáticas ou de risco que, pola súa natureza, poidan estar asociadas a procesos de desintegración familiar<sup>28</sup>.

- *Centros de Menores*: Equipamentos nos que residen de xeito temporal menores en situación de garda ou tutela a quen se lles aplica a medida de acollemento residencial; poden ser de titularidade pública ou concertados, e dispoñen

28 DOG nº 45, de 6/3/2000: Artigo 9 do Decreto 42/2000 de 7 de xaneiro, polo que se refunde a normativa reguladora vixente en materia de familia, infancia e adolescencia.

de persoal educativo especializado. Así mesmo, existen outros centros destinados a aplicar medidas educativas a menores con sancións por quebrantar a lei.

- *Outros Programas e Servizos:* A Xunta de Galicia dispón de diversos programas e servizos no eido da familia e a infancia: medidas de apoio económico, material, profesional... Iremos referirnos especificamente a tres deles, pola súa relación coa temática que estamos a abordar:
  - o Teléfono do Menor, 112: É un teléfono grauíto de atención permanente a notificacións relacionadas con problemáticas que poden ser consideradas como de maltrato, abuso, desatención... a menores. Todas as chamadas son atendidas e dan lugar ao inicio de indagacións tendentes a afondar no feito denunciado e, no seu caso, tomar as medidas pertinentes. As denuncias poden facerse de xeito anónimo, se ben isto dificulta a indagación e a dispoñibilidade de testemuñas que poidan avalar a toma de medidas protectoras cara ao neno ou nena.
  - o Programa de Integración Familiar: Programa destinado á intervención coas familias de menores que se atopan en acollemento residencial ou familiar por ter sufrido algún tipo de desprotección, para procurar o retorno ao seu domicilio unha vez acadados os cambios oportunos; ou ben nos que se teñen apreciado situacións de risco, para melloralas e evitar o seu internamento. En Galicia existe un equipo especializado (EIF) en cada provincia. Este Programa lévase a cabo dende a Fundación Meniños, en convenio coa Xunta de Galicia.
  - o Programa: "Acollemento Familiar": Destinado á busca e formación de familias para o acollemento temporal (ou excepcionalmente, permanente) de menores, e a facilitar os procesos de integración entre as partes (familias acolledoras, menores, familias biolóxicas). En Galicia existe un equipo especializado en cada provincia. Este Programa lévase a cabo dende a Cruz Vermella, en convenio coa Xunta de Galicia.

Para rematar, lembramos a potestade da Xunta de Galicia na tutela pública administrativa de menores, coa obriga de notificar estas medidas á Fiscalía; así mesmo, as súas resolucións atópanse baixo a supervisión da autoridade xudicial, ante a que se poden recorrer en caso de disconformidade<sup>29</sup>.

Vemos, pois, que existe un abano de recursos aos que demandar apoio e orientación, en diferentes niveis e graos de especialización. Se ben a realidade práctica das necesidades de intervención cara aos nenos ou nenas pode condicionar a escolla ou non de formular algunha demanda, é preciso que os coñezamos e saibamos a quen dirixirnos.

A responsabilidade na promoción do benestar da infancia é de toda a sociedade, pero calquera profesional que estea diariamente en contacto cos nenos ou nenas ten a oportunidade de incidir dun xeito máis directo, e é bo saber que non traballamos en solitario; sobre todo, cando o semáforo está en vermello e, por suposto, en ámbar.

---

29 Neste manual ofrecemos un anexo de carácter xurídico, no que explicamos con maior detalle estas cuestións.



anexos



## ASPECTOS LEGAIS

Presentamos aquí algúns preceptos legais que poden axudarnos a definir dun xeito máis preciso os límites que permitan clarificar as obrigas diante de determinadas situacións de desatención á infancia.

En primeiro lugar, falamos das **condicións e obrigas** cando nos atopamos cunha **situación de risco**: “todas as persoas ou autoridades, e especialmente aqueles que pola súa profesión ou función detecten unha situación de risco ou posible desamparo dun neno, nena ou adolescente, teñen a obriga de comunicarllo á autoridade ou aos seus axentes máis próximos, sen prexuízo de prestarlle o auxilio inmediato que precise (artigo 13.1. LOPXM), sempre con garantía de reserva absoluta e anonimato (artigo 22.1 LGF e 5 D) e debendo seguirse as correspondentes actuacións coa debida reserva” (Míguez Caridad, S., 2002:54)<sup>30</sup>.

Teremos, pois, que concretar que entende a lei por **situación de risco**: “Calquera situación que prexudique o desenvolvemento persoal ou social do neno, nena ou adolescente que non esixa a asunción da tutela por ministerio da lei ou tutela administrativa (artigo 17 LOPXM)” (Ibid, p. 18).

A **situación de desamparo**, porén: “considérase a situación que se produce de feito por mor do incumprimento, ou do imposible ou inadecuado exercicio dos deberes de protección establecidos polas leis para a garda dos nenos, nenas e adolescentes, cando queden privados da necesaria asistencia moral ou material (artigo 172.1. C.C.)” (Ibid, p. 19).

“En particular, considéranse situacións de desamparo (artigo 17.2. LGF e 33.2 D):

- o **abandono** do neno, nena ou adolescente;
- a existencia de **malos tratos** físicos ou psíquicos ou de **abusos** sexuais por parte das persoas da unidade familiar ou de terceiros con consentimento destas;
- a **indución** á mendicidade, delincuencia ou prostitución;
- a **drogadicción** ou o **alcoholismo** habitual do

nenos, nenas ou adolescentes co consentimento ou coa tolerancia dos pais ou gardadores;

- o **trastorno mental grave** dos pais ou gardadores que impida o normal exercicio da patria potestade ou potestade paterna ou da garda;
- a convivencia nun **medio socio-familiar** que **deteriore gravemente** a integridade moral do neno, nena ou adolescente ou prexudique o desenvolvemento da súa personalidade;
- a **falta das persoas** ás cales lles corresponde exercer as funcións de garda ou cando estas persoas estean imposibilitadas para exercelas ou en situación de exercelas con perigo grave para o “menor”, ou
- **calquera outra situación** de desprotección que se produza de feito a causa do incumprimento ou do imposible ou inadecuado exercicio dos deberes de protección establecidos polas leis para a garda de nenos, nenas ou adolescentes e que xeren que estes queden privados da necesaria asistencia moral ou material” (Ibid, pp. 18-19).

Cómpre ampliar, para explicar o anterior, cales son os **deberes de protección** que establecen as leis (artigo 154 CC):

- **“Persoais ou de garda**: velar polos fillos e fillas, telos na súa compañía, alimentalos, educalos e procurarlles unha formación integral.
- **Patrimoniais**: representalos e administrar os seus bens.
- Inclúe tamén o **dereito a** seren respectados e obedecidos cando actúen no exercicio dos seus deberes e responsabilidades parentais, así coma a obter dos fillos e fillas contribución para o desenvolvemento da vida familiar colaborando nas actividades domésticas sen distinción de sexo conforme á súa idade, madurez e circunstancias (artigos 155 CC e 10 LGF)” (Ibid, p. 17).

A **detección dunha situación de desamparo** implica que “deberán adoptarse as medidas de pro-

30 LOPXM son as iniciais de Lei Orgánica de Protección Xurídica do Menor; LGF, da Lei Galega de Familia; e CC, do Código Civil.



tección precisas (artigos 172.1, 22.4 e 239 CC; 18 LOPXM; 17.1 LGF; e 32.D) e *asumirse a tutela por ministerio da lei ou tutela administrativa*” (Ibid, p. 20). Chegado este punto, o habitual é a retirada do neno ou nena do domicilio familiar e o seu acollemento por parte dunha familia (acollemento familiar) ou institución (acollemento residencial).

## MODELO TEÓRICO DO SERVIZO DE TERAPIA FAMILIAR

Queremos facer uns apuntamentos sobre unha maneira concreta de abordar a resolución de problemas, tanto na súa formulación teórica, coma na aplicación práctica<sup>31</sup>. Non pretendemos, nin moito menos, facer un manual sobre esta cuestión, polo que achegamos referencias bibliográficas nas que poida afondarse neste modelo. Limitarémonos a resaltar algúns aspectos do mesmo para que poida entenderse dun xeito máis claro o modelo de intervención do noso servizo de terapia familiar.

No apartado “**obxectivos claros e solucións eficaces**” veñen reflectidos algúns dos aspectos básicos deste modelo:

- A información relevante a recoller: En toda entrevista recolleamos información; non toda esa información é útil para a resolución do problema, a súa utilidade depende do modelo que utilicemos para a intervención. Por exemplo, pensemos nun paciente ingresado nun hospital cunha forte depresión e con apendicite. A información relevante para o servizo de psiquiatría que trate a depresión é moi diferente da que precisa o de cirurxía que vaia operalo.

Neste modelo, hai catro bloques de información relevante, tres dos cales indicamos nese apartado:

1. **A queixa:** Aquelas cuestións que conta a persoa que acode á consulta e que lle provocan malestar. Xa dixemos que non se teñen por que

corresponder co que queren cambiar, pero son útiles para facernos un cadro máis amplo da situación; para aliviar a necesidade das persoas de desafogarse; e, sobre todo, para construír os obxectivos e as posibles solucións, utilizando a linguaxe e exemplos que presentan.

2. **O obxectivo:** Indica aquilo que a persoa quere cambiar mediante a intervención terapéutica. Neste modelo é clave.
  3. **As solucións eficaces (SE):** Aquelas que xa resolveron ou melloraron a situación presentada e que, de ser deliberadas, poden constituír a clave da súa resolución neste intre.
  4. **O cuarto bloque trata das solucións ineficaces (SI),** que explicaremos a continuación.
- Indicamos tamén nese apartado algunhas preguntas ou técnicas a manexar para construír obxectivos resolubles, ou atopar excepcións que constitúan solucións eficaces. Neste modelo, o primeiro camiño a elixir sería utilizar estas SE, instando á súa utilización, e axustando o proceso ata que o obxectivo estea acadado con pleno control por parte da persoa.

Hai outras situacións nas que os problemas se crean do seguinte xeito: Partimos dunha queixa ou molestia concreta que queremos modificar, e á que lle atribuímos a causa que nos parece máis lóxica; a continuación, aplicamos unha solución coherente con dita atribución; pero –sorpresa– a queixa non mellora ou desaparece, senón que permanece ou mesmo se agrava. Nese momento, aplicamos a mesma solución intentada (e que, insistimos, semella lóxica, coherente coa atribución que facemos) nunha maior dose, ao entendermos que non funcionou por non tela aplicado con maior intensidade. Non habería nada que obxectar se neste proceso chegáramos nalgún momento á eliminación da queixa, pero podemos atoparnos con que, unha vez máis, faise máis e máis persistente. E poderíamos seguir con este círculo moitas máis veces.

A conclusión á que chegamos é que a queixa inicial perdeu importancia, e que o círculo vicioso no que

31 Referímonos a este modelo coa denominación “Terapia Familiar Breve”. Podemos definila como “unha forma de Terapia Sistémica”, que asume as propostas teóricas da Teoría Xeral dos Sistemas (Bertalanffy, 1976), do Construtivismo Radical (Watzlawick, 1979) e da Teoría da Comunicación Humana (Watzlawick, Beavin e Jackson, 1981). Aplica técnicas derivadas, fundamentalmente do enfoque da Terapia Familiar Estratéxica do Instituto de Investigación Mental de Palo Alto, California –Mental Research Institute, ou M.R.I.- (Fish, Weakland e Segal, 1984) e da Terapia Centrada en Solucións (de Shazer, 1986 e 1987; O’Hanlon e Weiner-Davis, 1990)” (Rodríguez-Arias e Venero, 2006:21).

nos metemos converteuse no problema principal, do que nós somos unha parte fundamental: son situacións nas que a solución aplicada é parte do problema, ou o problema principal. Imos referirnos a estas situacións como “**solucións ineficaces**”, porque a súa aplicación non soluciona, senón que mantén ou agrava o problema.

Estas solucións ineficaces poden agruparse en cinco categorías<sup>32</sup> (Fish, Weakland e Segal, 1984):

É importante sinalar que estas categorías non son exactamente equivalentes a un diagnóstico médico, no que unha serie de síntomas implican, necesariamente, unha enfermidade concreta –se ben, na práctica, sabemos que moitas veces non é así, e os mesmos síntomas poden indicar enfermidades diferentes, ou a mesma enfermidade manifestarse con diversos síntomas-. Son maneiras de definir unha situación, de xeito coherente, e que levan implícita unha maneira de solucionarlas. En ocasións poderemos ter dúbidas sobre se o problema a resolver pertence a unha ou outra categoría, porque un mesmo síntoma pode estar envolto en situacións relacionais diferentes.

Vexamos cada unha delas:

## MRI 1: O intento de forzar algo que só pode ocorrer espontaneamente

O punto de partida deste suposto é unha molestia concreta de carácter físico ou nervioso (insomnio, angustia, tristeza, tartamudez...); estes problemas habitualmente poden afectarnos a calquera persoa, de xeito esporádico, e frecuentemente están relacionados cunha situación externa que nos crea preocupación, e que se resolve por si mesma nun tempo breve.

Porén, hai ocasións nas que esta molestia se converte nunha obsesión, e comezamos a intentar provocar a súa desaparición: forzarnos a durmir, a tranquilizarnos, a estar felices, a non tatear... Son cousas que non están nas nosas mans de xeito directo, aínda que poidamos facer cousas concretas que nos encamiñen a iso, do estilo de controlar a respiración, tomar infusións ou medicamentos... Así que facemos algo disto para forzar a desaparición da molestia, sen conseguilo. Iso acrecenta a nosa

preocupación, e aumentamos os intentos de forzar o seu control, o que tamén aumentará a molestia.

Deste xeito, os intentos de forzar algo que habitualmente debería ocorrer de xeito espontáneo (non tatear, estar felices...), convértense no problema a resolver.

As estratexias para resolver problemas dende este modelo de “solucións ineficaces” pasan pola realización de tarefas que supoñan “facer o oposto” do que se está a facer, dar un xiro de 180°. Semella lóxico que se algo non só non funciona, senón que o agrava, facer o contrario podería achegarnos á súa solución.

Neste suposto concreto, deberíamos conseguir que a persoa que a padece non intente forzar a desaparición da molestia, senón intentar forzar a súa aparición ou aumentar a súa intensidade. É dicir, obrigarse a permanecer esperta, a estar triste, a estar moito máis nerviosa, a tatear aínda máis. Dado que estes síntomas víanse agravados polo intento excesivo de control (non me durmo por ter unha excesiva preocupación por ter que durmir, e intento por todos os medios conciliar o sono, o cal me provoca máis insomnio), obrigarnos ao contrario evita forzarnos a controlar, e reláxanos, ata o punto que chega un momento no que esquecemos dita preocupación e a situación revértese: a pesares de que estamos intentando, nesta ocasión, forzar o síntoma (o insomnio, tatear, entristecernos) e non superalo (durmir, falar de corrido, estar felices), non o conseguimos: é un primeiro grao de control. Continuando nesta liña, chegaremos a superalo dun xeito satisfactorio dabondo.

## MRI 2: O intento de dominar un acontecemento temido adiándoo

É o que habitualmente se coñece como fobia, evitación... O punto de partida é unha situación á que tememos enfrontarnos, porque non temos garantido o éxito ao 100%: a facer o ridículo cando falamos en público, a suspender un exame, ou a non ter convencemento dunha decisión despois de tomala, por exemplo.

Este medo fai que dediquemos moito tempo a prepararnos máis e mellor para afrontar con éxito esa

<sup>32</sup> Formuladas deste xeito polo Instituto de Investigación Mental de Palo Alto, M.R.I. (Fish, Weakland e Segal, 1984). Por iso, imos referirnos a elas coas súas siglas e un número (MRI 1 a 5).



situación: estudamos máis, preparamos o que queremos dicir e falamos diante do espello, facemos listas de pros e contras... Pero nunca chegamos a ter unha seguridade ou preparación absolutas.

Deste xeito, metémonos nun círculo vicioso no que evitamos esa situación temida e non nos enfrontamos a ela; curiosamente ese medo ao fracaso conta xa cunha importancia moi pequena, pois durante ese tempo temos estudado moi a fondo o exame, ou temos realizado outras cousas que farían moi improbable que nos saíra tan mal como tememos, de facela. Ou ben os efectos dun fracaso, mesmo relativo, son bastante menos nocivos do que imaxinamos (trabucarnos algo ao falar en público, ou ficar cunha certa nostalxia respecto á decisión desbotada, pode non ser tan terrible).

Habitualmente, tratamos de resolver estas cuestións animando a quen evita a que se enfronte á situación, argumentándolle que probablemente vai saír dela con éxito, sen caer na conta de que iso non fai máis que incrementar o seu nerviosismo e ratificar os seus temores. Son argumentos que xa ten escoitado ata a saciedade, e que pasan pola súa cabeza con moita frecuencia.

As estratexias de solución serían máis ben as contrarias: Cando a persoa quere superar ese temor, deberíamos argumentarlle que a solución terá que ser lenta, froito dun adestramento, e que en primeiro lugar imos ter que enfrontarnos gradualmente a esa situación temida: non necesariamente falar diante dun grande auditorio, pero si diante dunhas poucas persoas, ou dunha soa, en primeiro lugar, ou achegarnos ao lugar no que deberíamos falar en público; ou imaxinarnos como poderíamos ser felices con calquera das dúas situacións polas que queremos optar.

A clave aquí sería acompañar esta exposición co mandato de fracasar: achegarte ao auditorio non para estar tranquilo, senón para poñerte nervioso; falar diante de dúas ou tres persoas non para facelo ben, senón para trabucarse, ou mesmo non ser capaz de iniciar o discurso; presentarte ao exame e ter que suspendelo, mesmo sabendo correctamente todas as preguntas. Este fracaso iría argumentado co feito de que, para superar a “fobia”, é preciso expoñerse dun xeito moi lento e gradual, e ir coñecendo en detalle os efectos; ou que un éxito inmediato non sería unha “curación”, senón casualidade.

Curiosamente, debido ao intenso adestramento levado a cabo (estudo, simulacións...), é practicamente imposible que se produza ese fracaso. Ou ben –e lembremos o suposto anterior-, se queremos forzarnos a ter angustia porque así nolo manda unha persoa “especialista”, é difícil que logremos estalo tanto. Por conseguinte, ese enfrontamento non rematará cun fracaso tan absoluto –ou mesmo obterá un claro éxito- coma era o seu temor, e unha continuación desta estratexia provocará, probablemente, a superación da evitación.

Antes de continuar, queremos facer unha precisión: os dous supostos anteriores teñen un impacto basicamente persoal, individual: son problemas que afectan directamente a unha persoa, e se ben a súa familia, clase, amizades, poden estar preocupadas polo que lles sucede, non padecen os mesmos síntomas.

Os que imos ver a continuación si afectan a máis dunha persoa de xeito directo, e teñen unha compoñente fundamentalmente relacional.

### MRI 3: O intento de chegar a un acordo mediante a oposición

É un dos supostos máis habituais, en todo tipo de contextos e, por suposto, tamén nos escolares, nos que pode afectar a relacións entre o alumnado, entre unha alumna ou alumno e unha profesora ou profesor, ou mesmo entre diferentes profesionais.

Trátase dun xeito de relacionarse que tamén se denomina “escalada”, porque basicamente consiste en que unha persoa expón un argumento (ou petición, ou orde) que intenta impoñer a outra; probablemente, nun primeiro momento, o xeito de impoñer sexa moi suave, e se disfrace de “convencer”, “pedir”..., pero a característica común é que intenta conseguir que a outra persoa acepte o seu argumento e faga o que corresponda. Non habería ningún problema se isto funcionara e a outra persoa fixera o que lle piden, pero adoita suceder que non é así, e a resposta que recibe é unha negativa, en forma de contra-argumentación, de queixa, de aprazamento... ou de oposición directa. Por conseguinte, a primeira persoa vese obrigada a “escalar” na súa argumentación, adoptando unha postura de maior imposición, facendo constar a súa posición de poder, se fora o caso (profesor fronte alumna ou nai fronte fillo, por exemplo), ordenando con maior forza, berrando... E á súa vez, recibe unha resposta máis forte nese

sentido, que en casos extremos pode rematar en grandes discusións, pelexas, etc.

Obviamente, a persoa que iniciou a conversa, non consegue o que quere: que a outra faga algo, acepte algo.

Neste suposto podemos atopar multitude de exemplos: dende unha profesora que quere que un alumno seu faga algo ou acate algunha norma; un titor que quere que unha familia acuda a unha cita, recibindo a súa negativa; unha orientadora que quere que unha profesora leve a cabo unha medida concreta cun alumno na aula...

A pauta común a estas situacións é a escalada, é dicir, intentarnos poñer por riba da outra persoa (co noso argumento, persuasión, poder, intimidación, agresividade...), e iso mesmo obriga á outra a adoptar unha postura por enriba, que é o que recibimos por resposta. A estratexia de solución, pois, pasaría por conseguir que unha das dúas persoas, en lugar de tentar poñerse por riba, fixera algunha manobra que a situara “por debaixo”, rompendo a escalada, e conseguindo crear unha nova situación na que podería ser posible acadar o cambio buscado. Estas estratexias –que deben concretarse utilizando os puntos clave da oposición- poden definirse como “colaboración total”, e obviamente, será máis fácil conseguilo coa persoa máis interesada en resolver positivamente a situación.

#### MRI 4: O intento de someter mediante a libre aceptación

Temos aquí un suposto semellante ao anterior, no que tamén se producen discusións e desacordos, aínda que neste caso, cunha compoñente peculiar: a persoa que quere conseguir que a outra actúe segundo as súas consignas, non quere que isto sexa consecuencia dunha orde ou petición, senón que “saia dela mesma”, que sexa unha decisión libre e espontánea da outra.

Obviamente, é moi difícil que alguén que non sabe o que quere outra persoa -e coa que pode non compartir puntos de vista-, actúe como quere a primeira sen indicarllo dalgún xeito, o que provocará que esta se enfade. Porén, a reacción non adoita ser tan virulenta coma nunha escalada, máis ben un enfado silencioso, malas caras, insinuacións...

Exemplos habituais disto poden ser as situacións nas que agardamos que a outra persoa (parella, filla...) faga unha tarefa doméstica, escolar, que chegue a unha determinada hora... por convencemento propio, sen pedirlo. “Que o faga, que saia dela, e que lle guste”.

Estas situacións resólvense cando a primeira persoa decide pedir directamente aquilo que quere, ou que a segunda saiba o que a outra quere que faga, estea disposta e lembre facelo. O habitual é que sexa a primeira quen quere resolver a situación e está disposta a facelo.

Imos parar un pouco aquí, porque esta situación pode ser habitual en diversas relacións no contexto escolar. Por poñer un exemplo, pode ser frecuente que un profesora se queixe de que unha alumna non fai as tarefas, non presta atención dabondo, non se esforza... E, ademais, que non ve a necesidade de facelo, non se decata da importancia que ten iso para o seu desenvolvemento, a súa educación.

Deste xeito, se non se modifica a súa maneira de ver a situación, non se poderá sentir satisfeito só con que a alumna obedeza ás súas peticións e faga os deberes ou preste máis atención cando llo manda. Non, terá que ser ela quen se decate de que debe facelo, e non agardar a que llo diga ninguén.

Curiosamente, sabemos que é máis que habitual que moitas alumnas e alumnos non sintan a necesidade de estudar, de facer os deberes, de prestar atención... e que poden chegar ao remate de todos os ciclos educativos, mesmo con éxito, sen valorar a súa bondade, e incluso pensando que non serve para nada -o que, ademais, moitas veces é corroborado polo mercado laboral-.

Obviamente, o proceso de maduración tamén consiste en entender que hai cousas que, aínda que non gusten e non se vexan útiles no curto prazo, son necesarias, e cómpre facelas. E este proceso é lento, paulatino, vaise conseguindo a través da reflexión, da acción... Pero de ningún xeito se conseguirá só con que llo digamos unha vez, e moito menos que agardemos que xorda espontaneamente do seu pensamento. E sabemos que a algunhas persoas cústalles madurar máis cá outras, e polo tanto, teremos que dicirlo máis veces das que nos gustaría.



Porque, non esquezamos, non estamos a falar de alumnas ou alumnos desobedientes, que se negan a facer o que lles pedimos. Se así fora, estamos a falar doutra cuestión -frecuentemente, de escaladas das que describimos no apartado anterior-, e habería que abordalas deste xeito.

Pero neste caso, si temos algo a facer nas nosas mans, e relativamente sinxelo: deixemos de lado a pretensión de que maduren rápido, e centémonos en buscar que fagan o que deben facer.

## MRI 5: Confirmar a sospeita de quen acusa mediante a autodefensa

Este último suposto é un claro exemplo do pernicioso efecto da desconfianza nas relacións humanas. Referímonos a situacións nas que unha persoa sospeita que outra fixo algo cualificado como negativo (por exemplo, unha alumna que roubara algo a outra compañeira). Ao ser cuestionada, esta nega todo, e esta negativa non convence á que acusa, senón todo o contrario, fai medrar a súa desconfianza e reafirmaa na súa sospeita.

Así que empeza a “investigar”, vixiar, perseguir... á outra, para ver de cazala nun erro. Como estamos a falar de situacións nas que o problema é a desconfianza, sendo falso o motivo da acusación, esta persecución non consegue evidenciar nada, o cal molesta, e moito, á acusada, e ao mesmo tempo reafirma aínda máis á acusadora na súa teima.

Esta situación debe romperse dende fora, e a mellor estratexia consiste en conseguir que a parte acusada “coopere totalmente” coa acusadora, contestando afirmativamente ás súas acusacións. E ao mesmo tempo, conseguir que a parte acusadora saiba que esa vai ser a resposta da acusada en todo momento -cando fora certo ou cando non-, e tamén se lle vai pedir que esaxere ao máximo a súa acción investigadora. A clave é levar este “xogo” a un extremo absurdo, que na maior parte das veces provoca que o foco de atención se desprace a outro lado, o problema sexa redefinido ou esquecido, e poidan continuar coa súa relación.

## Conclusión

---

A pretensión de toda a explicación anterior foi dar unha visión global dun modelo de entender como se crean os problemas, e como se poden solucionar. Non é, nin pode ser, un catálogo de receitas a aplicar para dar unha resposta simple a calquera situación.

Xa indicamos que é o modelo que utilizamos no servizo de terapia familiar deste proxecto; e tamén hai multitude de profesionais nas escolas que teñen formación e manexo nas estratexias antes citadas.

Pero ademais, gustaríanos que servira para que calquera persoa que o lea, sen coñecemento previo do mesmo, poida entender as claves xerais do modelo, e mesmo se atreva ocasionalmente, en situacións nas que os riscos sexan mínimos, a facer cousas diferentes e ver os seus resultados (por exemplo, en lugar de insistir en pedirlle a unha nena que saque o libro e o abra na páxina que toca, prohibirlle que o saque).

Pensar en solucións diferentes é un primeiro paso para atrevérmonos a practicalas, e todo se pode aprender. Empeñarnos en facer o mesmo que non funciona, como vimos, non só pode ser ineficaz, senón que pode converterse no problema principal.

formularios







### DATOS DE IDENTIFICACIÓN DO/A SOLICITANTE<sup>1</sup>

Nome e apelidos:

Ocupación<sup>2</sup>:

### DATOS DO CENTRO

Enderezo:

Teléfono:

Fax:

Correo electrónico:

### SOLICITUDE DE ACCIÓN FORMATIVA

Estou interesado/a en participar nunha acción formativa do proxecto "Cando o semáforo está en ámbar", coas seguintes características:

Persoas interesadas en asistir (número, cargos ou ocupacións):

Preferencia de data e horario (dúas ou tres opcións, coa maior exactitude posible):

Local (enderezo, características e medios técnicos):

Que nos gustaría acadar con esta acción formativa:

Pode remitirse por correo electrónico a: [proxectos.educativos@meninos.org](mailto:proxectos.educativos@meninos.org), ou por fax ao número 981 256 003.

1 INFORMACIÓN DE DEREITOS. Os datos facilitados neste documento quedan incorporados ao ficheiro de datos persoais de SERVICIOS; CLIENTES E USUARIOS/AS, que ten por finalidade a XESTIÓN E PRESTACIÓN DOS SERVICIOS DA FUNDACIÓN. A titular do ficheiro é FUNDACIÓN MENIÑOS. Pode exercer os seus dereitos de acceso, rectificación, cancelación e oposición na sede da fundación (FUNDACIÓN MENIÑOS Avda. De Cádiz, 5 – 2º esqda. (Edif. A Milagrosa) CP 15008 A Coruña) nos termos previstos na normativa vixente.

2 Director/a, Xefe/a de Estudos, Orientador/a, Profesor/a (e curso)...



### DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Nº EXPEDIENTE (a cubrir por Fundación Meniños)

Data:

Solicitante<sup>1</sup>:

Nome e apelidos:

Ocupación, cargo:

Centro:

Breve identificación situación do/a neno/a (IMPORTANTE: Non se achegarán datos persoais do/a neno/a (nome, enderezo...), senón só aqueles aspectos que axuden a identificar as características principais (idade, curso...).

Breve identificación situación da familia (IMPORTANTE: Non se achegarán datos persoais da familia (nomes, enderezos...), senón só aqueles aspectos que axuden a identificar as características principais (compoñentes da familia, lugar de residencia...).

### PRESENTACIÓN DA SITUACIÓN

Breve descripción da situación:

Que quero conseguir?

Estará conseguido cando... (describe a situación final que verás tras o éxito da intervención):

Solucións intentadas con anterioridade:

Que se fixo, cando:

Resultado

<sup>1</sup> INFORMACIÓN DE DEREITOS. Os datos facilitados neste documento quedan incorporados ao ficheiro de datos persoais de SERVICIOS; CLIENTES E USUARIOS/AS, que ten por finalidade a XESTIÓN E PRESTACIÓN DOS SERVICIOS DA FUNDACIÓN. A titular do ficheiro é FUNDACIÓN MENIÑOS. Pode exercer os seus dereitos de acceso, rectificación, cancelación e oposición na sede da fundación (FUNDACIÓN MENIÑOS Avda. De Cádiz, 5 – 2º esqda. (Edif. A Milagrosa) CP 15008 A Coruña) nos termos previstos na normativa vixente.

## INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA

Calquera outra información que consideres de interese, como por exemplo: recursos dispoñibles para a mellora da situación do/a neno/a (profesionais implicados, tempos a dedicar, colaboración familiar...); resposta dos demais profesionais do Centro ante a situación...

## ASESORAMENTO

Pincipais orientacións; a cubrir pola Fundación Meniños

Pode remitirse por correo electrónico a: [proxectos.educativos@meninos.org](mailto:proxectos.educativos@meninos.org), ou por fax ao número 981 256 003.



# meniños

## SERVIZO DE ASESORAMENTO ENTREVISTA

Formulario 3

Cando o semáforo está en ámbar

DATOS DE IDENTIFICACIÓN<sup>1</sup>

Nº EXPEDIENTE<sup>2</sup>

Data:

Solicitante:

Nome e apelidos:

Centro:

ÚLTIMA ENTREVISTA

Descrición da entrevista:

Conclusión (tarefa pedida, en que se quedou...):

Outra información de interese

1 INFORMACIÓN DE DEREITOS. Os datos facilitados neste documento quedan incorporados ao ficheiro de datos persoais de SERVIZOS; CLIENTES E USUARIOS/AS, que ten por finalidade a XESTIÓN E PRESTACIÓN DOS SERVIZOS DA FUNDACIÓN. A titular do ficheiro é FUNDACIÓN MENIÑOS. Pode exercer os seus dereitos de acceso, rectificación, cancelación e oposición na sede da fundación (FUNDACIÓN MENIÑOS Avda. De Cádiz, 5 – 2º esqda. (Edif. A Milagrosa) CP 15008 A Coruña) nos termos previstos na normativa vixente.

2 O asignado por Fundación Meniños no formulario de solicitude, seguido dunha barra (/) e o número da entrevista tras o que se solicita este asesoramento.

## ASESORAMENTO

Pincipais orientacións; a cubrir pola Fundación Meniños

Pode remitirse por correo electrónico a: [proxectos.educativos@meninos.org](mailto:proxectos.educativos@meninos.org), ou por fax ao número 981 256 003.



### DATOS DE IDENTIFICACIÓN<sup>1</sup>

### Nº EXPEDIENTE<sup>2</sup>

**Data:**

**Solicitante:**

Nome e apelidos:

Centro:

### DOS OBXECTIVOS

**Acadáronse os obxectivos propostos para o asesoramento?<sup>3</sup>:**

**Obxectivo 1<sup>4</sup>:**

Totalmente

Bastante

Parcialmente

Moi pouco

Nada

**Obxectivo 2:**

Totalmente

Bastante

Parcialmente

Moi pouco

Nada

**Obxectivo 3:**

Totalmente

Bastante

Parcialmente

Moi pouco

Nada

### DO SERVIZO

**Valoración cualitativa:**

Moi satisfactorio

Satisfactorio

Aceptable

Pouco satisfactorio

Nada satisfactorio

**Comentarios:** Sobre calquera cuestión relativa ao servizo e á súa prestación: a resposta escrita nos formularios, as reunións, a metodoloxía...

**Volverías solicitar o servizo noutra ocasión? Por que?**

Pode remitirse por correo electrónico a: [proxectos.educativos@meninos.org](mailto:proxectos.educativos@meninos.org), ou por fax ao número 981 256 003.

1 INFORMACIÓN DE DEREITOS. Os datos facilitados neste documento quedan incorporados ao ficheiro de datos persoais de SERVICIOS; CLIENTES E USUARIOS/AS, que ten por finalidade a XESTIÓN E PRESTACIÓN DOS SERVICIOS DA FUNDACIÓN. A titular do ficheiro é FUNDACIÓN MENIÑOS. Pode exercer os seus dereitos de acceso, rectificación, cancelación e oposición na sede da fundación (FUNDACIÓN MENIÑOS Avda. De Cádiz, 5 – 2º esqda. (Edif. A Milagrosa) CP 15008 A Coruña) nos termos previstos na normativa vixente.

2 O asignado por Fundación Meniños no formulario de solicitude, seguido dunha barra (/) e o número da entrevista tras o que se solicita este asesoramento.

3 Valorar só o nº de obxectivos traballados. Se son máis, indícalo a continuación.

4 Redactar o obxectivo que foi formulado ao inicio do asesoramento.

DATOS DE IDENTIFICACIÓN <sup>1</sup>	Nº EXPEDIENTE (a cubrir por Fundación Meniños)
<b>Primeira solicitante:</b>  Nome e apelidos: Teléfono/s: Correo electrónico:	<b>Segunda solicitante:</b>  Nome e apelidos: Teléfono/s: Correo electrónico:
Centro educativo <sup>2</sup> :  Data:	
<b>SOLICITO/AMOS a incorporación ao servizo de terapia familiar do proxecto: “Cando o semáforo está en ámbar” de FUNDACIÓN MENIÑOS.</b>	
<b>Asdo.: Primeira solicitante.</b>	<b>Asdo.: Segunda solicitante.</b>

Unha vez enchida, esta solicitude pode remitirse por correo electrónico a [proxectos.educativos@meninos.org](mailto:proxectos.educativos@meninos.org), por fax ao número 981 256 003 ou por correo postal a FUNDACIÓN MENIÑOS Avda. De Cádiz, 5 – 2º esqda. (Edif. A Milagrosa) CP 15008 A Coruña.

- 1 INFORMACIÓN DE DEREITOS. Os datos facilitados neste documento quedan incorporados ao ficheiro de datos persoais de SERVICIOS; CLIENTES E USUARIOS/AS, que ten por finalidade a XESTIÓN E PRESTACIÓN DOS SERVICIOS DA FUNDACIÓN. A titular do ficheiro é FUNDACIÓN MENIÑOS. Pode exercer os seus dereitos de acceso, rectificación, cancelación e oposición na sede da fundación (FUNDACIÓN MENIÑOS Avda. De Cádiz, 5 – 2º esqda. (Edif. A Milagrosa) CP 15008 A Coruña) nos termos previstos na normativa vixente.
- 2 Ao que acode o/a neno/a, e dende o que se lle ofertou este servizo de terapia familiar.

# bibliografía



ARMAS, M. (2010). *Prevención e intervención ante problemas de conducta. Estrategias para centros educativos y familias*. Madrid. Edita: Wolters Kluwer. 2ª edición.

DE LA CUEVA, F. (2008). "Técnicas básicas de entrevista. Introdução teórica e práctica". En *II Jornadas de formación: Açores 2008*. Angra do Heroísmo (Terceira) e Ponta Delgada. 7 a 12 de xullo de 2008. Organiza: Instituto de Açao Social – Governo dos Açores.

DE PAÚL, J. e ARRUBARRENA, M.I. (1995). *Manual de protección infantil*. Barcelona. Edita: Masson.

DELLOS, M. (2008). *¿Me estás escuchando? Como conversar con niños entre los 4 y los 12 años*. Madrid. Edita: Pirámide.

FISH, R., WEAKLAND, J. e SEGAL, L. (1984). *La táctica del cambio*. Barcelona. Edita: Herder.

HERNÁNDEZ, A. (2005). *Cando o semáforo está en ámbar. A escola, protagonista na promoción do bo trato á infancia*. A Coruña. Edita: Fundación Meniños.

HERNÁNDEZ, A., DE LA CUEVA, F. e CABANA, X. (2008). "Repercusión da violencia de xénero nos nenos e nenas", en *Revista Galega de Traballo Social nº 11. Violencia de xénero e servizos sociais: unha visión integral*. Pp. 97-107. Santiago de Compostela. Edita: Colexio Oficial de DTS de Galicia.

LÓPEZ LARROSA, S. (2009). *La relación familia-escuela. Guía práctica para profesionales*. Madrid. Edita: CCS.

LÓPEZ SÁNCHEZ, F. (1995). *Necesidades de la infancia y protección infantil I. Fundamentación teórica, clasificación y criterios educativos*. Programa de mejora del sistema de atención social a la infancia. Madrid. Edita: Ministerio de Asuntos Sociales.

LÓPEZ SÁNCHEZ, F. (2008). *Necesidades en la infancia y en la adolescencia: respuesta familiar, escolar y social*. Madrid. Edita: Pirámide.

MENIÑOS (2009). *Evaluación de resultados en el Programa de Integración Familiar de la Fundación Meniños*. A Coruña. Edita: Fundación Meniños.

MÍGUEZ CARIDAD, S. (2002). *Guía xurídica para a protección á infancia e á adolescencia*. Santiago de Compostela. Edita: Colectivo Galego do Menor.

PERERIO, D. e HERNÁNDEZ, A. (2004). *Conta cos teus! Campaña a favor do dereito dos nenos a vivir en familia. Guía para educadores*. A Coruña. Edita: Fundación Meniños.

REAL, M.A., REAL, M., DE LA CUEVA, F., e RGUEZ.-ARIAS, J.L. (2003). "Terapia familiar breve: ¿Qué aporta el modelo de terapia familiar breve a la consulta de atención primaria?", en *Psiquiatría de cabecera*. Capítulo 114, pp. 663-666. Madrid. Edita: Grupo Aula Médica.

REAL, M.A., REAL, M., DE LA CUEVA, F., e RGUEZ.-ARIAS, J.L. (2003). "Terapia familiar breve: ¿Cómo investigar el objetivo del paciente y/o de sus familiares?", en *Psiquiatría de cabecera*. Capítulo 115, pp. 667-669. Madrid. Edita: Grupo Aula Médica.

REAL, M.A., REAL, M., DE LA CUEVA, F., e RGUEZ.-ARIAS, J.L. (2003). "Terapia familiar breve: ¿Qué información es útil para que el paciente y/o sus familiares ofrezcan soluciones?", en *Psiquiatría de cabecera*. Capítulo 116, pp. 671-674. Madrid. Edita: Grupo Aula Médica.



REAL, M.A., REAL, M., DE LA CUEVA, F., e RGUEZ.-ARIAS, J.L. (2003). "Terapia familiar breve: ¿Qué información es útil para construir soluciones?", en *Psiquiatría de cabecera*. Capítulo 117, pp. 675-678. Madrid. Edita: Grupo Aula Médica.

REAL, M.A., REAL, M., DE LA CUEVA, F., e RGUEZ.-ARIAS, J.L. (2003). "Terapia familiar breve: ¿Cómo diseñar prescripciones en Atención Primaria desde los recursos de los pacientes?", en *Psiquiatría de cabecera*. Capítulo 118, pp. 679-682. Madrid. Edita: Grupo Aula Médica.

RODRÍGUEZ-ARIAS, J.L. e VENERO, M. (2006). *Terapia familiar breve. Guía para sistematizar el tratamiento psicoterapéutico*. Madrid. Edita: CCS.

SÁNCHEZ REDONDO, J.M. (2005). "Toma de decisiones. El plan de caso", en *Manual de protección infantil*. Barcelona. Edita: Masson. 2ª edición.

WATZLAWICK, P. (1994). *El lenguaje del cambio. Nueva técnica de la comunicación terapéutica*. Barcelona. Edita: Herder.

WATZLAWICK, P. (2001). *¿Es real la realidad?* Barcelona. Edita: Herder.

KÖHLER, W., KOFFKA, K. e SANDER, F. (1963). *Psicología de la forma*. Bos Aires. Edita: Paidós.

## GLOSARIO DE SIGLAS

**CC:** Código Civil.

**DO:** Departamento de Orientación.

**EOE:** Equipos de Orientación Específica.

**LGF:** Lei Galega de Familia.

**LOPXM:** Lei Orgánica de Protección Xurídica do Menor.

**MRI:** Mental Research Institute (Instituto de Saúde Mental - Palo Alto, California).

**PT:** Pedagogía Terapéutica (mestra/e especializada/o en).

**SE:** Solucións eficaces.

**SI:** Solucións Ineficaces.

**SPM:** Servizo de Protección de Menores



meniños



DEPUTACION DA  
CORUÑA  
[www.dicoruna.es](http://www.dicoruna.es)



DEPUTACIÓN DE LUGO  
VICEPRESIDENCIA TERCEIRA



Benestar