

Andrea Del Pilar Cortes Carpintero -Nancy Jannette Cortés Gómez

**PEDAGOGÍA SOCIAL PARA LA MEDIACIÓN, LA RECONCILIACIÓN Y EL
ACUERDO**

**Tesis presentada a la Universidad de la Sabana como requisito para la obtención del
título Máster en Pedagogía**

Asesor de tesis: Dra. Marina Camargo Abello

Chía, Colombia

2012

Andrea Del Pilar Cortes Carpintero -Nancy Jannette Cortés Gómez

**PEDAGOGÍA SOCIAL PARA LA MEDIACIÓN, LA RECONCILIACIÓN Y EL
ACUERDO**

**Esta tesis fue evaluada y aprobada para la obtención del título de Máster en Pedagogía
por la Universidad de la Sabana.**

Asesor de tesis: Dra. Marina Camargo Abello

Chía, Colombia

2012



*Dedicado
a nuestros padres y hermanos.
A todos aquellos que nos
acompañaron en este proceso,
gracias por todo....*

AGRADECIMIENTOS

Nos gustaría que estas líneas sirvieran para expresar nuestro más profundo y sincero agradecimiento a todas aquellas personas que con su ayuda han colaborado en la realización del presente trabajo, en especial a la Doctora Marina Camargo, tutora de esta investigación, por la orientación, el seguimiento y la supervisión continua de la misma, pero sobre todo por la motivación y el apoyo recibido a lo largo de estos años.

A la Universidad de la Sabana que nos brinda la oportunidad de formarnos en sus aulas para así contribuir a nuestro desarrollo personal y profesional.

A la Doctora Rosa Julia Guzmán Rodríguez, Coordinadora del programa de la Maestría en Pedagogía, por su apoyo intelectual y paciencia afectuosa, para con nuestra formación personal y profesional.

Un agradecimiento muy especial merece la comprensión, paciencia y el ánimo recibidos de nuestras familias y amigos.

A todo ellos muchas gracias.

ÌNDICE

Presentación

Índice

Introducción

I PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Objetivos

Objetivo general

Objetivos específicos

Justificación

II MARCO TEÓRICO

1. Pedagogía Social

1.1. Antecedentes

1.2. La apuesta de la Pedagogía Social

2. La familia

2.1. ¿Qué es una familia?

2.2. Comprensión de la familia

2.3. El análisis de la familia desde el enfoque eco sistémico

2.3.1. La familia como institución social

2.3.2. La familia como sistema relacional

2.3.3. Estructura familiar

2.3.4. Subsistemas



2.3.5. Límites del subsistema

2.3.6. Alianzas

2.3.7. El desarrollo de la familia y el ciclo vital

3. Comunicación

Teoría de la comunicación humana

4. Violencia intrafamiliar

Categorías de la violencia intrafamiliar

5. Conflicto

5.1. Definición de conflicto

5.2. Tipos de conflicto

5.3. Componentes del conflicto

5.4. Ciclos del conflicto

5.5. Métodos de resolución de conflictos

5.6. Negociación

6. Mediación

6.1. La mediación social en la familia

6.2. ¿Por qué aparece la mediación?

6.3. Principios de la mediación

6.4. Modelos de mediación

6.5. El proceso de mediación

6.6. Acuerdos

III MARCO METODOLÓGICO

IV RESULTADOS

V CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

VI REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

INTRODUCCIÓN

El contenido del presente trabajo está orientado a la ampliación de la información concerniente a los orígenes, la historia y el significado de la pedagogía social y su influencia en la aplicación para la reconciliación y el acuerdo teniendo en cuenta diferentes perspectivas históricas que llevan a la construcción de un conocimiento en el que la pedagogía social se muestra como una ciencia autónoma, como objeto consistente en conocer la realidad educativa social y transformarla, para lograr la optimización en la calidad de vida de los usuarios que solicitan el servicio de la Comisaría de Familia.

Se especifican temas como la reconciliación, el acuerdo y las funciones que comprenderán por qué la metodología, los objetivos y las estrategias se aplicarán al contexto de la Comisaría de Familia teniendo en cuenta que es una entidad en la que la pedagogía social influye notablemente por la naturaleza del servicio que advierte el compromiso con la familia. La educación y el contexto socio-cultural y económico. La Comisaría de Familia del municipio de Chocontá es una entidad que atiende diariamente situaciones de violencia inherentes a múltiples conflictos a nivel de género y familia, que ciertamente no han llegado a una mediación recreada por los mismos responsables, sino que han tenido que recurrir a una autoridad competente en procura de una conciliación favorable para ambas partes.

La misión de la entidad figura en la prevención, garantía y reparación de los derechos de los miembros de la familia vulnerados por dichas situaciones y otras establecidas por la ley. Es por esta razón, que se hace necesaria una reflexión oportuna sobre las situaciones de conflicto y violencia y los respectivos procesos de conciliación y acuerdo que se presentan y generan en este contexto, porque a la luz de la Pedagogía Social se nos permitirá generar nuevos aprendizajes y por qué no, una nueva modalidad de intervención aplicable a



diferentes ámbitos de la acción social. Se identifica entonces, a la Comisaría de Familia como un contexto clave para la reconciliación y el acuerdo tomando como referencia que la aplicación de la pedagogía social se utilizaría como estrategia fundamental para la solución de conflictos y destrucción de la violencia intrafamiliar, destruyéndose ésta desde el contexto y la realidad.

A partir de lo dicho se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo se construye una Pedagogía de la mediación, la reconciliación y el acuerdo desde el contexto de la Comisaría de Familia del municipio de Chocontá?

OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

Analizar los procesos de mediación, reconciliación y acuerdo en dos casos de violencia intrafamiliar y leerlos a la luz de la Pedagogía Social como saber que permite generar aprendizajes sobre el tema, para la Comisaría de Familia.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Documentar los episodios y situaciones de violencia intrafamiliar y sus formas de resolución a partir de los relatos de los actores protagonistas de dos casos trabajados en la Comisaría de Familia.

Extraer aprendizajes sobre las formas en que se construye la reconciliación en los casos documentados y analizados.

Derivar conocimiento para la Pedagogía Social desde la perspectiva de la mediación, la reconciliación y el acuerdo en situaciones de violencia.

JUSTIFICACIÓN

La pedagogía social es una ciencia que permite utilizar procesos educativos en los que los aspectos pedagógicos – sociales surgen como una respuesta reflexiva consiente y estratégica a necesidades, demandas o problemáticas específicas de los ciudadanos. En este caso, el deber ser creemos ha de traducirse en compromisos con valores e ideas considerados fundamentales para conformar una sociedad éticamente habitable, garante de los derechos individuales y colectivos, orientada al fortalecimiento de la sociedad civil y de sus instituciones democráticas, que sea congruente con el desarrollo integral de las personas y su plena realización en la vida cotidiana.

La violencia en el hogar no ha dejado de crecer en los últimos años. Raro es el día en que los medios de comunicación no abordan incidentes trágicos relacionados con este problema. Y es que, no es fácil encontrar una explicación sencilla a este hecho. Si la violencia tiene de por sí un efecto destructivo y resulta siempre irracional, lo es mucho más cuando se ejerce en un entorno del que se espera cariño y apoyo mutuo: la familia.

Sin embargo, lo que aflora al exterior es mucho menos de lo que realmente ocurre...

MARCO TEÓRICO

Partimos de la premisa que la violencia intrafamiliar es un problema social de grandes dimensiones que afecta sistemáticamente a importantes sectores de la población, especialmente a mujeres, niños, niñas y ancianos. La prevalencia tan significativa de la violencia intrafamiliar constituye un serio problema de salud pública, un obstáculo oculto para el desarrollo socioeconómico y una violación flagrante de los derechos humanos. Esta, implica una restricción a la libertad, la dignidad y, a la vez, una violación directa a la integridad de la persona.

Este problema es de tal complejidad que su solución requiere de acciones coordinadas estratégica e intersectorialmente, pero más importante aún, requiere de la intervención de la pedagogía social, con un papel crucial que jugar en la detección, registro, atención y prevención de la violencia intrafamiliar desde diferentes contextos.

Desde esta perspectiva, es importante estudiar entonces, las respuestas, los aportes que esta ciencia de la educación social hace a individuos y grupos. La Pedagogía Social, puede otorgar a la violencia intrafamiliar, luego de develar respuestas y obstáculos, representaciones sociales y significados que sobre esta situación existen. Sólo después de conocer estas condiciones, será posible analizar los procesos de mediación, reconciliación y acuerdo en las situaciones de violencia intrafamiliar y leerlos a la luz de la Pedagogía Social como saber que permitirá generar aprendizajes sobre el tema.

1. Pedagogía Social

1.1. Antecedentes

Para dar inicio a la construcción de una pedagogía social para la reconciliación y el acuerdo desde la Comisaría de Familia, se abordarán las diferentes áreas que requieren un conocimiento amplio para la identificación y aplicación de las mismas desde la perspectiva científica e histórica efectuada por José Antonio Caride, ésta debe darse como acción utilizando estrategias educativas, sociales, pedagógicas que generen una modificación en el comportamiento de los individuos, claro teniendo en cuenta que el abordaje de la pedagogía social debe hacerse bajo la perspectiva histórica la cual nos llevará a la adecuada aplicación en la reconciliación y el acuerdo. Datar los orígenes de la pedagogía social supone ubicarse en el periodo histórico que transcurre entre los años centrales del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX: un periodo en el que se forja el conjunto de fenómenos sociales, culturales, políticos y económicos que hoy designamos con el término “modernidad”.

Magistralmente descrito por el catedrático de Pensamiento Europeo de la universidad de Oxford, John W. Burrow (2001), es un momento histórico en el que la conciencia contemporánea se concentraba en tres fenómenos o contextos indisociables: el político, el social y el cultural. Todo ello en un escenario que comenzaba a acostumbrarse al progreso de la ciencia y a sus aplicaciones, a un clima sociocultural, político y económico cambiante, a una cierta impugnación de la religión y de sus concepciones de la vida, a otras formas de crear y desarrollar las vocaciones artísticas, al cosmopolitismo burgués y transfronterizo...e, incluso, a la misma crisis de la razón.

El contexto político, señala Burrow (2001:10), “fue advenimiento de la democracia, en el sentido de instrucciones representativas basadas en el sufragio de los varones adultos, un sufragio amplio aunque no necesariamente universal. Fue un fenómeno común amplio a la totalidad de los Estados europeos importantes, excepto Rusia a partir del decenio de 1870, después de la unificación de Italia y Alemania, la instauración de la tercera república en Francia y la adopción del derecho al voto de la clase obrera urbana en gran Bretaña a partir de

1867. Hablar de la consecución de la soberanía popular sería simplificar demasiado, pero la percepción de que ésta era ahora la realidad del Estado moderno, o al menos su destino, con la consiguiente ascensión de los partidos políticos socialistas, fue un factor importante que condicionó la ansiedad, el pesimismo y los remilgos de la clase media”.

Los otros contextos, prosigue el profesor Burrow, intensificaron la ansiedad: “el primero de ellos fue el crecimiento de grandes ciudades populosas, de las cuales Londres fue la precursora, París el arquetipo en muchos aspectos y Berlín el prodigio de la época. La gran ciudad con su población numerosa era la imagen social dominante del periodo: su agitación, sus horrores, su amenaza para el orden y la decencia sociales, su miseria material y moral y su insalubridad, su impersonalidad empequeñecedora. Era en la gran ciudad donde se acechaba la nueva democracia, tal vez fuera del alcance de la influencia civilizadora”.

Las inquietudes suscitadas por la expansión urbana, con sus peculiares modos de articular la convivencia, entre el orden y el desorden que sobreponía al mundo rural y a la civilización campesina, entre la pervivencia de la tradición y las rupturas de la innovación, se vinculan a lo que este autor considera como la tercera condición o contexto socio histórico del momento: “el vacío moral y cultural de una época que las masas y las personas comenzaban a considerar pos cristiana”. Este fenómeno tenía, por supuesto, una larga historia, ya que se remontaba a la ilustración del siglo XVIII, aunque después de la revolución Francesa hubo cierto renacimiento religioso y hasta los decenios de 1840 y 1850 no se produjo la aparición general y segura de alternativas al cristianismo. Al principio éstas tendrían al humanitarismo social... y la contemplación piadosa de la naturaleza tal como la concebían las ciencias naturales... más adelante, al internacionalismo humanitario socialista le salió un poderoso rival encarnado por el nacionalismo popular, mientras que muchos intelectuales opinaban que la ciencia no era remedio para un vacío espiritual, sino más bien el síntoma principal del mismo. Asimismo, ante las posibles consecuencias de la irreligiosidad de las masas, hasta

algunos ateos llegaron a pensar que el problema no era el dominio persistente de un cristianismo en decadencia, sino la necesidad de reemplazarlo y, para el individuo, la necesidad de crear, a partir de materiales pos cristianos escasos y discutibles, un yo que no se viera anulado por la libertad que recibía el cumplimiento del programa social, por la coacción de la sociedad democrática y por las presiones y las exigencias de la vida urbana moderna (Burrow, 2001: 10-11).

El proceso que conduce e instauro la modernidad decimonónica, que comienza durante el renacimiento, se propaga durante la ilustración y se consolida con la industrialización, la expansión de las ciudades, la secularización de la vida social, el triunfo de la razón o el fortalecimiento de los estados... acabará dibujando un siglo XIX cargado de dificultades y contradicciones (un siglo épico) diría Touraine (1993 : 95), en el que se consagra, mediante un esfuerzo único en la historia, la caracterización del individuo como ser público, (no como en el sentido ateniense o romano de la palabra, que subordina el individuo a la ciudad, sino superando la oposición de lo espiritual y lo temporal en nombre del sentido de la historia y por tanto, de la misión histórica de cada actor social). El siglo en que queda instituido el Estado-nación, ya que solo desde la revolución francesa se fundirían (estado y nación) dando lugar al estado nacional (Habermas, 1997: 176), fundando nexos de convivencia e integración social hasta entonces desconocidos.

Un siglo que según Tomás Ibáñez (1990 : 33), aludiendo a los acontecimientos sociales que hemos mencionado, deparará nuevos modos de afrontar el análisis de las realidades sociales, y consecuentemente, un nuevo panorama científico, en el que sobresale (la creación de las diversas disciplinas científicas que conforman las ciencias sociales de nuestros días). Para Ibáñez, hacia finales del siglo XIX, la economía política habrá consumado su separación de la ciencia política, convirtiéndose en ciencia de la economía, mientras que la sociología habrá hecho su aparición separándose a su vez tanto de la ciencia económica como de la

historia. La separación radical entre la ciencia por una parte y la fisiología por otra quedará firmemente establecida y se extenderá durante un periodo de más de un siglo de duración, cuyo final tan solo se empieza a vislumbrar en la actualidad. Pero sobre todo, el proyecto globalizador de una ciencia social habrá perdido la batalla frente a la especialización y la fragmentación disciplinar.

Por otra parte, apunta también Ibáñez (1990: 33-34), es el momento en que se dibujan dos grandes tradiciones científicas, que de forma esquemática pueden identificarse como alemana y franco británica. La primera, de corte idealista, caracterizada esencialmente por el énfasis puesto sobre la dimensión histórica de las realidades sociales y por la resistencia frente a los planteamientos positivos; la segunda, donde coinciden las tradiciones espiritistas inglesas y las formulaciones positivistas francesas, aunque existan por supuesto, excepciones notables en ambos bandos. La pedagogía, que formula sus primeros ensayos científicos con Johann Friedrich Herbart (1776-1841), considera que sus fundamentos han de procurarlos en la ética y la psicología, y se inscribe decididamente en la tradición germánica. Y, con ella, ya desde mediados del siglo XIX, las primeras alusiones que nombran explícitamente a la pedagogía social.

Eran años en los que cierta prosperidad económica parecía instalarse en los países europeos, principalmente en Inglaterra; aunque de un modo más aparente que real, dadas las difíciles circunstancias en las que se desarrollaba la vida cotidiana: un contexto social dominado por la emigración masiva de las gentes hacia las ciudades; por las deplorables condiciones laborales a las que encuentran sometidos amplios sectores de la población, incluidos niños y mujeres; por la inestabilidad política y social; por la extensión del pauperismo y de las desigualdades; por el abandono de la agricultura ante el avance de las industrias, etcétera. Un conjunto de situaciones que provocarán en Alemania – un país que a principios del siglo XIX estaba lejos de ser una nación en el sentido moderno, siendo más

bien un compuesto indefinido en Estados Unidos (Giddens, 1977: 18)-, en marzo de 1848, el estallido de una revolución, favorecida por la crisis económica de 1847, la expansión de las ideas anarquistas y socialistas, y el anuncio de la revolución de febrero en Francia.

Una revolución que antecede los cambios que se producen en la sociedad alemana en el último tercio del siglo XIX, y la consolida, de un lado, una poderosa clase burguesa privilegiada frente a las clases obreras y campesinas, y afianza, de otro, la unificación alemana bajo el férreo mandato de Bismarck (1871-1890), eliminando la influencia austríaca al provocar la unidad de la nación alemana en torno a Prusia.

En este mapa geopolítico se sitúan los orígenes de la pedagogía social, resueltas de la acción conjunta de una serie de fenómenos, como los ya mencionados en el terreno político, económico, científico..., y entre los que no puede obviarse un clima intelectual dominado por los estudios históricos, que no solo habían alcanzado un gran desarrollo sino que determinaban que la historia impregnara otras disciplinas intelectuales, como el derecho y la economía (Duncan, 1988); y, acaso de forma más notoria, la emergencia de las primeras medidas de protección social, adoptadas con el objetivo de paliar la presión social emergente (Montagut, 2000), en concreto mediante un programa de reformas sociales en cuyo seno se aprobó la primera legislación social, conocida como “legislación social de Bismarck”, que fue estableciéndose durante el decenio de los ochenta. Esta legislación contemplaba tres tipos de protección: el seguro de enfermedad, el seguro frente a accidentes de trabajo y el establecimiento del primer sistema de pensiones de jubilación.

La primera mediante la ley de la seguridad social en 1883, la segunda a través de la ley del seguro de accidentes de 1884, y la tercera con la ley de invalidez y vejez, aprobada en 1889.

Además, señala Radl (1984: 27-29), “a causa de la pobreza y la miseria de las clases bajas..., y por la capacidad de las familias de dar a sus hijos una educación, es por lo que en el siglo XIX nacen cada vez más iniciativas privadas de protección juvenil”, al tiempo que se producen las primeras regulaciones en materia de atención a la infancia y a la juventud. En opinión de la profesora Radl, “las mismas condiciones políticas y sociales del siglo XIX han dado lugar a un proceso, que constituye el fundamento práctico para el desarrollo del concepto de pedagogía social como teoría de la protección juvenil, aunque dentro de este marco de referencia de pedagogía social los comienzos se sitúan muchos siglos antes”. Así, nos dice la autora en 1891 y 1903 se reforman o sancionan leyes que prohíben el trabajo infantil; en 1871 y 1876 se aprueban los primeros códigos penales para jóvenes, incluyendo la posibilidad de dictar medidas judiciales orientadas a la atención de los niños delincuentes, menores de 12 años en instituciones especiales, tales como reformatorios; en 1900, el código civil alemán contempla la regulación de una educación pública o social en casos de delincuencia, de abandono infanto-juvenil o de “inadaptación social objetiva”.

No obstante, como venimos señalando, ha de tenerse en cuenta que los programas de previsión social impulsados por Alemania. Controlada por el canciller Bismarck, responden fundamentalmente a la necesidad de garantizar la estabilidad social y de legitimar el orden constitucional, neutralizando políticamente a las organizaciones emergentes de los trabajadores, cada vez más radicalizadas y organizadas (Moreno, 2000). Lo que viene a subrayar, tal y como señala Kuhnle (1997 : 33) y ratifica el propio Moreno, que el origen de la seguridad social se produce como respuesta a varias necesidades, exponente de la conjunción de intereses contrapuestos: “a la necesidad por parte de los dirigentes de estabilidad política y social (tanto en los sistemas autoritarios como democráticos); a la necesidad de responder a las demandas populares de protección y seguridad social; y también puede ser el resultado en algunos casos de un esfuerzo consciente de reforma por parte de

políticos social democráticos, liberales o conservadores con preocupaciones de tipo humanitario y social”.

Uno de los primeros autores en hacer uso de la expresión pedagogía social será Adolf Diesterweg (1790-1866), quien en 1850, la utiliza para catalogar distintas publicaciones sobre “pedagogía elemental, didáctica y metodología” en una guía bibliográfica destinada a la formación de los maestros alemanes. Asimismo, se le atribuye la primera aplicación de la expresión “educación social” en 1845 (aunque, como hemos visto, ya se había recurrido a ella varias décadas antes): un concepto “que no era conocido en su tiempo ni tampoco se usaba esta expresión... aun cuando no fuera muy consciente del alcance histórico-pedagógico de este hecho ni todo el contenido a que aludía aquella”, afirmaba Quintana (1994: 36). Apoyando esta argumentación, Arroyo (1985 : 207) observa que aunque el término pedagogía social surge implicando “contenidos y funciones que afectan a lo educativo y a lo social, como realidad humana problemática... no está claro en Diesterweg el sentido específico de la pedagogía social, como resultado de una elaboración teórico-sistemática”.

Discrepando parcialmente de las valoraciones anteriores, Larroyo (1964:541) considera que Diesterweg “expresa y realiza el nuevo giro que iban exigiendo las circunstancias de la época a la pedagogía social iniciada románticamente por Pestalozzi: con profunda claridad, llega a ver que la acción política es inestable de la enseñanza popular”. Así mismo, Kuchenhoff (1983:35) interpreta que, para el autor alemán, el término pedagogía social “resumía sus esperanzas de que una pedagogía renovada, que superara el espíritu ilustrado e individualista, sabría hacer frente a los efectos desintegradores y disolventes de los valores y los paradigmas sociales heredados que se derivaban del inicio de la época industrial”.

Diesterweg será, en opinión de Quintana (1997: 72), un pedagogo discreto y afortunado, “con un buen sentido educativo, bastante erudición pedagógica y claridad y facilidad para la

exposición escrita. Lo suyo, como pedagogo, fue más bien la didáctica, la organización escolar, y la política educativa. También la política práctica, ya que tuvo cargos docentes públicos [desempeñó el cargo de director de la escuela normal de Berlín durante 15 años], creó organizaciones de maestros y fue diputado parlamentario por el partido progresista [...] un hombre honesto y sincero que pretendía resistir a las fuerzas retrógradas y estabilizadoras”. Se inspira en Rousseau y Pestalozzi, durante varios años será maestro de la escuela Pestalociana de Frankfurt, elaborando una teoría de la educación la que ha de tener como objetivo supremo “la auto actividad al servicio de lo verdadero, de lo bello y de lo bueno” (Quintana, 1994: 35-36), educando según la naturaleza; formando a los ciudadanos en sus capacidades críticas; combinando lo intelectual, lo moral y lo religioso; propugnando “una formación general de los individuos que va contra los privilegios culturales de la sociedad de clases; y la cultura popular, que él ya preconizaba, ha de ser una liberación del pueblo”.

La sensibilidad social de Diesterweg, señala Quintana (1997) en otra ocasión se expresa en algunos de sus escritos, cuestionando la desigualdad de oportunidades educativas, el trato injusto dado a los maestros, el odio y la persecución del pueblo a los judíos, el trabajo de los niños en las fábricas y el trato discriminatorio que se daba a las mujeres en la educación y la instrucción, y el problema del alcoholismo, la miseria de la clase obrera, la insuficiencia de las instituciones de educación de los pobres y huérfanos ...etc. En definitiva una amplia serie de preocupaciones de índole política, educativa y social que a pesar de ser Diesterweg un autor cuyas “ideas encaminadas a la educación del individuo y en sus obras en más de un lugar previene frente a la educación social y colectiva”, coinciden en significarlo como un referente clave en la génesis de la pedagogía - educación social. Expresiones que nombra y asocia a problemas sociales que coinciden con el desarrollo de la revolución industrial, “para

los cuales se intentaba buscar una respuesta pedagógica y con nuevas formas de actuación y organismos sociales adecuados.

Transcurre casi medio siglo hasta que ya en sus primeros trabajos, Paul Natorp (1854-1924) vincula la expresión “pedagogía social” a una determinada forma de atender la pedagogía, en lo que Larroyo califica como una “vuelta a Pestalozzi” y de rechazo, un distanciamiento de la concepción individualista e intelectualista que sostenía Herbart. Una pedagogía que también conlleva un cierto regreso a Platón y Kant, mediante un discurso que trata de restablecer el paralelismo entre individuo y sociedad, para poner de relieve una imagen del quehacer educativo – social en la que se hace explícito un doble significado: de un lado, que el individuo está socialmente condicionado, a la vez que la comunidad depende de la manera de ser de los individuos; y de otro, que la educación es proceso y progreso a la vez, algo dinámico en su esencia, dependiente de la voluntad social y de la comunidad.

El énfasis puesto por Natorp está en vincular la pedagogía social a la actividad educadora que se realiza “sobre la base de la comunidad”, considerando que “las condiciones sociales de la educación y las condiciones de la vida social, unidas estrechamente “(Natorp, 1975: 119) son el tema de esta disciplina. Esto supondrá que con cierta reiteración, se valore más como el creador de la pedagogía sociologista o sociológica, si se prefiere, como uno de los autores más destacables de la pedagogía social.

Al respecto, el profesor Quintana ha argumentado tratando de diferenciar la pedagogía social como ciencia, de la pedagogía sociológica, como una tendencia o escuela: “el caso es que a esa pedagogía sociologista Natorp la llamó pedagogía social. Completando esta lectura, más próxima en el tiempo, el propio Quintana, se refería en su análisis poniendo de manifiesto cómo “la presentación de sus textos nos hará evidente aquella afirmación donde Natorp es el creador del “nombre” de la pedagogía social tal como la entendemos hoy en día,

pero de ningún modo de su concepto ni de su tarea. Esta creación corresponde más bien a H. Nohl. A lo que añade, pocas páginas más adelante “la pedagogía social de Natorp es otra pedagogía social, es otro constructo pedagógico, de tipo ideológico e investigativo”.

Frente a esta percepción, otros autores, o bien señalan su escasa y relativa importancia, fundamentalmente a partir del análisis que merece su obra en la historiografía pedagógica alemana, como es el caso de Ortega (1997, 1999a); o bien suscriben, con relativa firmeza, la defensa de Natorp como la persona que por vez primera le atribuye a la pedagogía social un concepto, un objeto y tareas propias (Radl, 1984). Postura esta última que, de un modo táctico, parecen asumir en los primeros años del siglo XX algunos pensadores y profesores españoles como Ortega y Gasset, Fernando de los Ríos, María de Maeztu, Manuel García Morente, Angel Sánchez Rivero, Suceso Luengo, Royo Villanova y María Zambrano (Venase: Ripolles y Vilanou, 1996, 1998; Vilanou, 1997, 2001; Santolaria, 1997b; y Moreu, 200) de un modo explícito, más próximos a nuestra época, diversos autores reconocen el protagonismo de Paul Natorp en el surgimiento de la pedagogía social como ciencia. Así lo hace, por ejemplo, Lorenzo Luzuriaga (1993: 44) al indicar que la pedagogía social como carácter teórico o científico no empieza si- no hasta nuestro tiempo, concretamente “con la *pedagogía social* de Natorp aparecida en 1898”.

También el de Kuchenhoff (1983: 35), para quien Natorp será el “fundador” de la pedagogía social, aun cuando utilice esta denominación como sinónimo de la pedagogía, con lo que su concepción de que la pedagogía es una ciencia y una práctica educativa para la comunidad adquirirá caracteres de lo absoluto: “para él era tan importante subrayar los componentes sociales (tanto la educación para la comunidad como las influencias que condicionan la educación en la sociedad) frente a las tendencias individualistas, que llegaba a identificar los aspectos sociales determinantes de la práctica educativa con la pedagogía”.

Paciano Feroso (1994: 56), quien después de ubicar a Natorp en la corriente que concibe la “pedagogía social como teoría de la acción educadora de la sociedad”, admite que “fue el primer alemán que intentó elaborar una teoría sobre la educación social, de tal manera que la pedagogía social fue concebida, desde el principio, como saber práctico y como saber teórico”, posiblemente, añade Feroso, “esta es la principal diferencia histórica entre Alemania, el ámbito anglosajón y la Europa meridional. No siempre se consiguen las metas y los objetivos; es posible que tampoco los lograra Natorp pero nadie le discute su proyecto teórico”.

O, finalmente el de Winfried Bohm (2002: 16), para quien las teorías básicas de Paul Natorp, junto con las Herman Nohl, “han supuesto de alguna manera el comienzo de la pedagogía social en Alemania”, que cuanto reconozca que “el enorme auge de la disciplina, que se instituyó en los primeros treinta años del siglo pasado, pasó por la influencia de estos autores aunque de una forma más bien indirecta”. Para Bohm, Natorp intentará dar forma a una “pedagogía social” oponiéndola a una “pedagogía individual”, tal y como se había desarrollado en Alemania bajo los postulados de Kant y Herbart, moviéndose para ello “en el terreno de la preocupación por el hombre en la sociedad (moderna) y buscando por ello la educación de la comunidad y la pedagogía- tanto individual como cultural- y también una dimensión pedagógica-social”.

En este sentido, interesa subrayar que Natorp es, que nos conste, la primera persona que no solo piensa y escribe sobre la pedagogía social. Es también el primero que la enseña e investiga en clave filosófica, histórica y pedagógica. Y cabe entrever que lo hace reivindicando su estatuto científico, convencido de que la pedagogía es una ciencia y no una mera doctrina artística. Lo deja bien claro en su “fundamentación” del curso de la *pedagogía social* (1975: 105): “por pedagogía entendemos nosotros la ciencia de la información (Bildung), esto es, el fundamento teórico para distinguir las cuestiones referentes a la

educación y la instrucción. Una pedagogía como mera doctrina artística, esto es, como indicación para la práctica de educar e instruir, supone necesariamente la fundamentación científica; además, solo puede ser de utilidad en unión inmediata con la misma práctica”. Y también en su “primer bosquejo del concepto de pedagogía social”, un texto publicado en 1899 en la *enciclopedia pedagógica* dirigida y confeccionada por Rein (págs.. 701-707) al admitir que para una profunda comprensión de la vida social es preciso entender que “la pedagogía social pertenece tanto a la ciencia social como a la pedagogía”(Quintana, 1999: 29).

Acerca de esta cuestión, Vilanou (2001: 14-15) también asume que Natorp será uno de los primeros autores que teoriza de una manera sistemática esta materia: “de hecho- afirma- y aunque la historia de la pedagogía social tiene destacados precedentes en autores de la talla de Pestalozzi, Schleiermacher y Fichte, no es menos verdad que su génesis se ha vinculado a la filosofía neokantiana y, más concretamente, al nombre de Paul Natorp”. Una atribución de paternidad que no puede entenderse al margen de los reiterados empeños del autor Alemán por clasificar el sentido y el alcance de “la nueva” pedagogía a los que enfrenta con la publicación de su *Sozialpädagogik*, en 1899.

En Natorp la educación del individuo está condicionada por la sociedad, y toda concepción humana de ésta tendrá su fundamento en una pedagogía que repare en la totalidad del hombre y en la totalidad de la cultura.

Natorp también recurre a la religión como un modo de fundamentar su pedagogía social, estudiando las relaciones entre aquella-sobre todo en su tradición teológica Luterana- y la humanidad, colocando el hecho religioso “entre los límites de lo humano”, esto es “en el ámbito de una pura comprensión del fin moral” (Vilanou, 1997: 55). Con estos antecedentes, la pedagogía social se articulará en torno a una concepción ético religiosa de la moral

universal, basada en un ideal de humanidad que responda, en última instancia, con escrupuloso respeto a la libertad individual y a los principios de la conciencia. Una moral, por tanto, que adquiere un carácter humano y se convierte en expresión más de la vida en comunidad. Y una religión que, lejos de todo dogmatismo revelado, es un producto más de la humanidad.

La pedagogía social, que “es toda la pedagogía, contemplada desde una determinada perspectiva, precisamente de la comunidad social” (Marburguer, 1979: 35; citado por Arroyo 1985: 207), ha de incluir necesariamente el análisis de las condiciones sociales de la cultura- recordemos que el neokantismo fue también una opción y una empresa cultural- y las condiciones culturales de la vida social (Natorp, 1915: 106), Natorp, (1975: 123-124) entiende que la organización social de la actividad educadora ha de estructurarse en torno a tres “formas exteriores o grados”: 1º la casa y la familia que es la “primera comunidad inmediata en la cual crece el hombre”, donde surge “naturalmente la primera educación esencial del hombre joven, que persiste todavía en el grado inmediatamente sensible”; 2º la escuela, que “representa igualmente un estado en pequeño (como el estado una escuela en grande), y sirve el mismo tiempo de aclimatación en el orden social. Precisamente por esto está organizada conforme a la vida pública y es responsable de ella, y, por tanto, ha de organizarse como escuela nacional”; 3º los adultos unidos libremente, partícipes de una “escuela superior” que ha de llegar, en todo lo posible, a las clases populares: “se habla de escuela superior popular, de la extensión de la escuela superior la cual, en primer término, es una “verdadera universidad”

Compartiendo espacio y tiempo histórico con Natorp, diversos autores vuelcan sus preocupaciones intelectuales y científicas en la pedagogía social que inicia el siglo XX, aunque tomando distancia de los planteamientos que defiende el filósofo y pedagogo neokantiano. Entre otros, merece destacarse las aportaciones realizadas por Rein,

Bergenmann, Willmann, Barth, Kerschensteiner..., en los primeros años del nuevo siglo. Todas ellas, formando parte de unos orígenes de la pedagogía social que hay que seguir leyendo en clave colectiva, como un proceso constituyente del que participan pedagogos y educadores que conocían y respetaban- a pesar de las discrepancias- sus respectivas contribuciones.

Cronológicamente es Otto Willmann (1839-1920), que entre 1872 hasta 1903 será profesor de filosofía y pedagogía de la universidad alemana de Praga, el primero en centrar nuestra atención, al postular una pedagogía social de corte historicista (Luzuriaga, 1973) y afirmar, contra el idealismo y materialismo, que las personas no son ni completamente autónomas ni completamente heterónomas, pues solo de este modo es posible entender el proceso educativo como un proceso social (Ferrater Mora, 1991:3491).

Según Quintana (2000:93), Willmann distingue dos ámbitos asociados al hecho pedagógico: el que corresponde a la “educación” que se ocupa de la formación moral del individuo y de la renovación de la sociedad como comunidad moral, de cuyo estudio trata la pedagogía como teoría de la educación; y el que afecta a la “formación”, constituida en objeto de estudio de una didáctica entendida como teoría de la cultura formativa: una cultura que ha de formar intelectualmente al hombre y promover la renovación de la ciudad como comunidad cultural. Ambas dimensiones con sus correspondientes disciplinas, “constituyen la pedagogía como ciencia de la educación” por su parte, Luzuriaga (1993:46) pone énfasis en la perspectiva histórica –social en la que Willmann erige su concepción pedagógica, considerando la educación y las acciones humanas en su conjunto como un producto histórico que solo se puede interpretar por la historia: “la pedagogía no ha de limitarse al estudio de las acciones educativas individuales, sino que ha de extender su campo de acción a los fenómenos colectivos y sociales y al mismo tiempo ampliar su horizonte a los diversos aspectos de la historia”.

Wilhelm Rein (1847-1929), profesor de la universidad de Jena y convencido propagandista de la pedagogía herbartiana, consideraba que todas las atenciones pedagógicas que tienen a los individuos como referencia sustantiva de sus proyectos se dirigen, indirectamente, a la sociedad, a una vida comunitaria en la que se nace y crece y en la que nos sentimos obligados a integrarnos con una visión ética y moral.

Al pedagogo George Michael Kerschensteiner (1854-1932) le llevaron a proponer diversas innovaciones en la enseñanza primaria abogando por una pedagogía fundada en los intereses prácticos de los educados, en la formación moral y del carácter, en la conexión de la escuela con la sociedad, en la importancia de la educación cívica, y muy especialmente, en la puesta en marcha de una escuela activa que incorpore el trabajo en el proceso educativo.

Por otra parte en opinión de Luzuriaga (1993) la pedagogía social historicista tiene en el filósofo y sociólogo alemán Paul Barth (1858 – 1922) a uno de sus representantes más destacados siendo un claro exponente de sus posicionamientos en los que Quintana (2000: 100) identifica la base sociológico – histórica de la educación. Según Quintana, el iniciador de la sociología pedagógica en Alemania, Barth considera que el hombre es un ser social que solo puede ser interpretado en las coordenadas históricas exponente de la historia y llamado a hacer historia, lo que justifica que la pedagogía siempre tenga como referencia la educación de personas concretas, miembro de una sociedad muy concreta, soporte de una educación que no puede hacer otra cosa que formar al individuo en la sociedad (Quintana 2000-100).

Consecuentemente, Paul Berbergeman (1862 – 1946) muestra un claro soporte organicista que se forma a partir de las tesis de Herbert Spencer (1820– 1903) para concebir la sociedad como un verdadero organismo social; el fin de la educación no ha de buscarse en la ética, sino en la antropología y en la biología en cuanto en la ciencia ficcional: por lo demás el hecho que el hombre sea un ser social supone remitir su desarrollo a todos los

influjos - hereditarios y ambientales – que condicionan la vida de las personas: “el individuo piensa siente y obra en todos los momentos esenciales como piensa siente y obra la sociedad en que ha nacido, se ha criado y en que llega a ser hombre (Luzuriaga, 1993 -46).

El educador psicoanalista austriaco Augusto Aichhoru (1878- 1951) destaca fundamentalmente por su desempeño profesional como educador en la rehabilitación de jóvenes delincuentes a cuyo estudio y trabajo terapéutico dedicó gran parte de su vida. Con fines preventivos, asistenciales y rehabilitadores aplica el psicoanálisis a los problemas de la inadaptación social y de la delincuencia, sugiriendo que en la reeducación de los jóvenes con dificultades deberían activarse todos aquellos dispositivos que incidan en su autoestima, en la confianza y la libertad.

Es un periodo histórico en el que se registran diversos movimientos pedagógicos que favorecen el desarrollo de la pedagogía social los hogares educativos situados en el campo, las escuelas de trabajo las universidades populares y la educación de adultos. Al mismo tiempo y ante los crecientes problemas de desamparo y delincuencia juvenil, se promulgan leyes, se crean servicios de asistencia a la juventud y numerosos agentes del trabajo social son movilizados, en julio de 1922 se aprueba un código de leyes correspondientes a la protección juvenil y privada, creándose servicios de asistencia a la juventud y a los niños desvalidos, delincuentes disminuidos, en 1923 otra ley creaba los Tribunales de Menores y jóvenes primando el enfoque educativo sobre el legal y punitivo.

Con una perspectiva más universal, también en el momento en que se produce el reconocimiento e institucionalización del servicio social y del trabajo social (Red. 1993: 59 -60) dándose una serie de factores -creación del servicio social internacional en 1821. Con sede en Ginebra; creación de la Unión Católica Internacional del servicio Social en 1925 con sede en Bruselas celebración en primera conferencia Internacional de Servicio Social

celebrada en París en 1928 creación de la Asociación Internacional de Escuelas de Trabajo Social en 1929 –que contribuyen a promoverlo y ensamblarlo “desde una base teórica y unos principios fundamentales, y concluyen en un cuerpo de conocimientos y técnicas operativas con referente conceptual en las Ciencias Psicosociales. La profesionalidad despertó exigencias de una teoría estructurada con anterioridad a la práctica“(Red. 1993: 60).

Este es el marco geopolítico y científico en el que ha de destacarse la tarea que emprende Hermann Nohl (1879 -1960), quien Quintana (1997:78) considera << el padre de la pedagogía social tanto en sus aspectos teóricos como, fundamentalmente, prácticos>>. Una percepción que ya llevará a Rita Radl (1984: 34-31) a calificarlo como << el representante más destacado en la evolución de la pedagogía social considerada como “teoría de una práctica para la práctica” [...] una pedagogía social [que] recoge las ideas teóricas y el objeto teórico de la práctica y no existe sin relación con la realidad social>>. Finalmente, también Feroso (1994: 60) lo reconoce como <<el principal teórico>> de la etapa que transcurre entre 1919 y 1933, <<posiblemente el más representativo en toda la evolución histórica de esta ciencia en Alemania>>. Todas ellas opiniones que coinciden con las apreciaciones de Bonh (2002: 16), para quien Nohl abriría la pedagogía social a nuevos campos de trabajo, <<entendiéndola como una educación fuera de la escuela y de la familia, que va desde la guardería pasando por la formación juvenil hasta la formación adulta>>.

Nohl, según interpreta Petrus (1997: 7-8), abarcará el camino para el futuro desarrollo de la pedagogía social europea, definiéndola como <<la ciencia de la socialización terciaria, es decir, como la ciencia de la educación de los más necesitados>>. Además, la concibe <<desde una clara estrategia preventiva, lo cual es toda una novedad respecto a anteriores definiciones>>. De todo lo expresado pude concluirse reconociendo en Nohl indudables méritos a favor de la pedagogía social, particularmente, como subraya el profesor Ortega

Esteban (1997: 106) el <<haber señalado la tarea investigadora y formadora que una pedagogía social, constituida científicamente, debería realizar. De esta manera señaló la tarea científica que era preciso realizar para dotar de un estatuto científico-pedagógico a lo que hasta entonces había sido un marco conceptual>>.

Aún más que eso, afirma que <<no sería exagerado decir que el escrito de Baumer es el mejor documento fundacional de esa naciente pedagogía social>>. Alude, en este caso, al texto que traduce bajo el título <<Los presupuestos históricos y sociales de la pedagogía social y el desarrollo de su teoría>> (véase Quintana, 1994: 91-107) y que por su interés reproducimos en su caracterización más esquemática, significando la identidad de la pedagogía social como:

- Acción asistencia, una ayuda social;
- De carácter pedagógico, puesto que consiste en una atención educativa;
- Que atiende a necesidades sociales urgentes;
- Y en esto se distingue de la acción educativa propia de la escuela y de la familia;
- Surge así un nuevo tipo de educación (es la educación social);
- Que se realiza en instituciones especiales, públicas o privadas;
- Y que en un comienzo atiende sobre todo a niños y jóvenes desprotegidos por sus familias;
- Y en riesgo de caer en la marginación social;
- La asistencia que le dan las asociaciones privadas tiene la ventaja de dinamizar los impulsos morales y sociales de la población;
- Y por consiguiente deben favorecerse las iniciativas sociales (o privadas) de acción pedagógica – social, cuidando de armonizarla con la acción socioeducativa pública, y mediando las oportunas leyes que impongan ciertas medidas asistenciales básicas.
- La pedagogía social viene a contrarrestar problemas sociales derivados del desarrollo de la sociedad industrial;
- En eso la acción pedagógica – social tiene un carácter preventivo y un carácter terapéutico.

La pedagogía social como <<tercer ámbito junto a la familia y escuela >>, considera Arroyo (1985: 208) que adquiere con Baumer << el doble mérito de haber reforzado la teoría de Nohl con la praxis pedagógico – social, como respuesta a los problemas vivos del momento, y el haber definido con más precisión el ámbito “topológico” de la pedagogía social>>. Ésta pasa a ser, además de un discurso, una <<ciencia de acción>>. Con esta misma perspectiva Bohm (2002: 16) entiende que Baumer comparte con Nohl los ideales que apuntan hacia una nueva humanidad, respaldando <<la tendencia cada vez más vigente hacia la profesionalización, sobre todo hacia la formación profesional de las mujeres hacia el trabajo social>>.

Más allá de la <<conclusión>> de una etapa que tiene como principales referentes a Nohl y Baumer, hemos de destacar, siguiendo el análisis que realiza la profesora Violeta Núñez (1990: 105-112), la figura de Sigfried Bernfeld (1892 – 1953): un pedagogo vienés, activo personaje político en los años treinta, cuyas preocupaciones pedagógicas – recuerda Núñez – girarán << en torno a las posibilidades sociales que la educación ofrece a los niños y jóvenes y, en especial, a los sectores más desprotegidos cultural y económicamente>>. Ello determina que este autor constituya un verdadero antecedente para <<la construcción de un nuevo modelo que, en el campo de la pedagogía social, de cuenta de la atención educacional en el tema de la inadaptación>>.

Finalmente, para Núñez (1990: 107 – 108) en el análisis de la obra de Bernfeld (1973, 1975) se ponen de manifiesto dos ideas principales:

- La definición de la educación como transmisión, inscribiendo al sujeto << en lo social a través de la adquisición de un patrimonio socialmente definido como tal; la educación es un proceso mediante el cual, a partir de la acción del agente, se provoca

en el sujeto la construcción de sus peculiares anclajes (siempre parciales) en lo

social>> (Nuñez, 1990:107).

- La consideración de la pedagogía como disciplina que define los límites y alcances de la educación; de un lado, esos están históricamente determinados; de otro, siempre existe una inscripción de la educación en la política, <<en tanto toda teoría de la educación presupone un modelo de gobierno de lo social a cuya realización de alguna manera tiende>> (Nuñez, 1990: 108).

Pero lo que Violeta Nuñez considera radicalmente innovador en las aportaciones de Bernfeld es su planteamiento de <<la educación como un proceso de reconversión social del sujeto [al legitimar] sus aspiraciones transmitiéndole los recursos normalizados para su logro>>. Bernfeld restituye a la educación sus sentidos socializantes: <<al agente, su función de búsqueda y transmisión de contenidos (recursos) valiosos para la sociedad y los sujetos, y al sujeto, la privacidad de sus selecciones siendo considerados los efectos sociales de las mismas>>. A lo que añade el hecho de que define <<las actividades educacionales como ejercicio de normalización social. Se trata de propiciar la construcción de grupos centrados en la realización de tareas socialmente reconocidas, el ejercicio de relaciones sociales valorizadas y, consecuentemente, de la responsabilidad y reciprocidad sociales>> (Nuñez, 1990: 110-111).

Como se sabe, la crisis de la república de Weimar, con disoluciones sucesivas de Reichstag en 1928, 1930, 1932 y 1933, condujeron a la desaparición del poder legislativo y, como consecuencia de ello, a la supresión definitiva del régimen parlamentario de Weimar en provecho del ascenso al poder de la dictadura nacionalsocialista. De este modo, con la persecución y el silencio al que se ven sometidos quienes en los años 30 estaban llamados a vincular la pedagogía social a la vida cotidiana, dentro y fuera de Alemania, se cierra una etapa histórica muy fructífera en la reflexión y la acción socioeducativa; de esta manera se da

espacio a los primeros pasos de la pedagogía social seguido de la llegada a Europa donde es proyectada a la mayoría de países centroamericanos.

El objeto de estudio de la Pedagogía Social son las acciones humanas que a través de prácticas sociales se instituyen como dispositivos que ejercen funciones mediadoras para la reconciliación y el acuerdo, por lo tanto ya definida la Pedagogía Social a través de su historia como una ciencia, abordaremos la perspectiva de Parsons (1968 – 1988) en la que el carácter intencional de la acción con las influencias ejercidas por los condicionantes externos se combinan para satisfacer cuatro necesidades básicas, la adaptación, la consecución de objetivos, la integración, el mantenimiento de pautas y la consecución de objetivos situando la acción en contextos biológicos, psíquico, social y cultural, siendo el resultado de la interacción de fuerzas o de influencias procedentes de ellos, por lo tanto se deduce que todo sistema de acción debe lograr relacionarse con el medio y organizarse internamente. Así mismo. Y de acuerdo a lo mencionado anteriormente los temas bases del presente trabajo se enfocarían en lo que inicialmente se definió que fue la Pedagogía Social para dar paso al abordaje de la reconciliación y del acuerdo.

1.2 La apuesta de la Pedagogía Social

La actualidad de los desafíos ante la creciente fragilidad de los vínculos sociales: se ocupa de las problemáticas escolares emergentes. Nos propone re-significar la escuela para que pueda alojar la convivencia en términos de pluralidad; para que el amplio mundo digital no le sea ajeno; para que los impactos de las transformaciones sociales puedan ser aprovechados a favor de las nuevas generaciones.

Todo ser humano desde que nace hasta que muere se ha ido formando como individuo que vive en grupo y en comunidad para desarrollarse como persona y participar en la vida de la comunidad de la que forma parte.

El significado de la “educación a lo largo de la vida” lo tenían muy claro los griegos cuando hablaban de paideia, palabra con la que se referían a todo tipo de relaciones, influencias, enseñanzas, aprendizajes, que recibían y tenían los ciudadanos en el ámbito de la polis desde que nacían hasta que morían. La ciudad era su mejor educador e instructor. La gente se educaba mientras vivía en la polis a lo largo de la vida, en la familia, en las calles, en el ágora, en las asambleas, en las palestras, en casa del gramatista, en la Academia, en casa de Sócrates, en el teatro, en clases particulares con los sofistas que pasaban por la ciudad, en casa del citarista, viviendo. No había un tiempo para la educación y otro para la vida. No existía un sistema nacional de educación, no se daba una separación entre la educación del sistema y la educación de la sociedad, no tenía lugar una educación reglada y otra social. La educación acontecía o devenía a lo largo de la vida y mientras se vivía en el marco del microcosmos comunitario de la vida de una ciudad estado.

Esto se daba en una organización social esclavista de la que escasamente se beneficiaban un tercio de ciudadanos, los eupátridas, los bien nacidos o ciudadanos libres. El resto periecos y demás habitantes, entre los que se encontraban los pedagogos, trabajaban en actividades manuales o para-manuales, tenidas como serviles, para que esa comunidad de formación y cultura de ciudadanos fuera posible.

Hay en la historia social grecorromana modelos de cambios socioculturales, educativos, “escolares”, políticos y sociales que nos pueden servir en la distancia de pantalla de reflexión. La complejización de la polis condujo a la apertura inicial de la Helade, de la Grecia peninsular; para pasar algún siglo después a una perspectiva política más amplia y global que fueron los imperios. Ya Alejandro Magno implementa inicialmente esta realidad desde el punto de vista político. Crea museos y bibliotecas que acumulan información y saber, un saber enciclopédico, es la enkikliospaideia, algo así como la aldea educativa global posible con la escritura y los soportes de la misma en aquel momento. Los imperios no

generaron un sistema escolar específico. Sólo a la caída ya degenerativa del bajo imperio romano hubo un cierto intento de escuela oficial. Así funcionaron las cosas en el mundo grecorromano.

En el presente, la educación dada en el ámbito escolar, mal llamada “educación formal”, del sistema o reglada, pertenece o al menos, debe pertenecer o estar inserta por propio derecho en ese devenir general de la “educación a lo largo de la vida” y que la educación, apropiaciones y aprendizajes que el individuo recibe, hace o encuentra al margen del sistema escolar pueden ser tan importantes como las escolares y que en cualquier caso también son educación y formación que sirve a los individuos y los grupos para convivir en el marco de la comunidad en que les ha tocado nacer.

A partir de la Ilustración y de las revoluciones burguesas, por razones ideológicas, políticas y económicas, los gobiernos centrales fueron gestando unos sistemas nacionales de instrucción. Formación que requería la progresiva complejidad económica y social de los estados del nuevo régimen y la perpetuación de la ideología y del poder de la burguesía ascendente. Abierta la educación, una cierta educación, a más amplias capas sociales, burguesía alta y clases medias, se fue construyendo un sistema cerrado y en cierto modo enquistado en la misma sociedad en la que estaba.

A mediados del siglo XIX y comienzos del XX, fue cuestionada la escuela, por ideólogos, políticos y pedagogos, en las sociedades occidentales, se amplió a más capas sociales, buscando su legitimación en su apertura a la sociedad, en las preocupaciones por la comunidad en la que se insertaba. Pero estas aperturas, cuando se hicieron, siempre se gestaron desde la escuela, desde la referencia del aula y como un aspecto complementario y subsidiario, no como parte integrante de la vida de la comunidad. Cuando los pedagogos

pensaban en la educación pensaban en la escuela y en los sistemas y procesos de enseñanza, como si no existiera otra formación.

Hoy se sabe que hay mucha más educación fuera que dentro de la escuela y del sistema escolar, la escuela siempre debió estar en el marco de la “educación a lo largo de la vida” y así no hubiera tenido que abrirse a la comunidad ni a la vida para encontrar sentido y legitimación.

“Educación a lo largo de la vida”, se quiere dar un nuevo sesgo, orientación y dimensión a la comprensión y a la praxis de lo que la educación debe ser hoy día. Este concepto, progresa sobre el concepto de “educación permanente”, que por muchos fue entendido como una progresiva adaptación al empleo, para ser concebida ahora “como la condición de un desarrollo armonioso y continuo de la persona” (Delors, 1996: 91). La educación a lo largo de la vida no se fija sólo en la instrucción, ni en el aprendizaje exclusivo de conocimientos, sino además y especialmente en lo formativo, en lo educativo.

Esta concepción de la educación integra dentro de sí no sólo a la escuela sino también lo extraescolar. El concepto de “educación a lo largo de la vida”, que se desarrolla en el informe Delors, hay un claro reforzamiento de la educación básica y un replanteamiento de la enseñanza secundaria, diversificándola y flexibilizándola para acomodarla a una concepción más amplia en el espacio en el tiempo de la educación.

La educación a lo largo de la vida, debe integrar a los niños y a los jóvenes en la sociedad, también en el sistema educativo, y sobre todo en la familia y en la comunidad de base. La educación como enriquecimiento de los conocimientos y capacidades pero también, como estructuración personal y de las relaciones entre los individuos y los pueblos.

Ya no se habla de “ciudad educativa”, sino de algo más amplio, de “sociedad educativa”. Los nuevos medios de comunicación y relación entre los hombres, culturas y pueblos hacen que el término ciudad no sea ya el más pertinente. Hay que aprender a vivir juntos en la “aldea planetaria” (Delors, 1996: 16), en la aldea global, en la “aldea red”. La educación, en cualquier caso, hay que entenderla como un todo en el espacio y en el tiempo de la vida de los individuos en comunidad. Es en ese espacio temporal, donde la educación y la escuela deben encontrar su más renovado lugar y sentido. En esta amplia perspectiva se deben mover las reflexiones y las acciones (Ortega, 1998).

Desde este marco, la educación social entendida como dinamización o activación de las condiciones educativas de la cultura y de la vida social y como compensación, normalización o, en su caso, reeducación de la dificultad y el conflicto social (Ortega, 199 a: 19), tendría su más adecuado sentido y ubicación, proyectándose no sólo en el ámbito de la vida en general, de la sociedad, sino, por ello, también en la misma escuela, como una instancia más de la vida o de ese continuum de la educación a lo largo de la vida.

Debemos entender la escuela, toda escuela, actual o futura como un lugar importante en el cambio de mentalidades y actitudes interculturales, además de servir de plataforma de integración cultural y social. La promoción de la igualdad de oportunidades, la facilitación de la incorporación e integración social educativa del alumnado y el principio de normalización exigen no sólo mantener y difundir la lengua y la cultura propia de los grupos minoritarios, sino también lograr su participación en la comunidad educativa y en la sociedad cercana de las familias de los niños. La presencia de profesionales especializados de la educación social, que se preocupen de la “integración” social de los mismos y sus familias, resulta imprescindible en a coyuntura de cambio profundo de la escuela en la nueva sociedad de la información y la comunicación.

“Para la construcción de una comunidad educativa sería importante la relación tripartita entre la escuela, la familia y las agencia no formales” (Álvarez, 1999: 73). Las migraciones humanas, sobre todo hacia el mundo occidental, y sus repercusiones culturales en la escuela no dejan de ser un aspecto más de la mundialización social y cultural en la que estamos inmersos y que participa en la conformación de esa “aldea educativa global”, en su perspectiva más precaria y paradójica, en cualquier caso en una escuela global y plural.

Otro de los colectivos infantojuveniles que aportan complejidad y, en este caso, disfuncionalidad a la escuela actual es el de los menores en dificultad y sobre todo el de menores conflictivos. En este sentido el legislador establece un montón de cometidos y tareas a realizar en relación con los menores que están en dificultad o en conflicto social, pero no les aporta la estructura organizativa y profesional que posibilite el cumplimiento real de estas obligaciones legales. En este sentido, la educación social implicaría funciones para la dinamización o activación de lo educativo de la cultura, de la comunidad y de sus individuos y de lo comunitario o social de la educación, más la función compensatoria o, en su caso, resocializadora y reeducativa (Ortega, 1999^a).

La educación social, de la que el habla, pretende formar a los que están en dificultad o en conflicto social a vivir y convivir con los demás, para así poder desplegar su propia personalidad. Ello implica no sólo aprender a vivir con los demás, sino también y sobre todo a querer vivir, convivir y participar en la comunidad con los demás., es una cuestión de asunción de voluntades y actitudes, de modificación y cambio de voluntad para convivir.

Nos encontramos ante el despliegue de la llamada “sociedad de la información y del conocimiento”, que nos habla de la “educación a lo largo de la vida” (informe Delors, 1996) en una sociedad globalizada, cuyo correlato educativo será ahora la “sociedad educativa global” y por qué no la “escuela global”. La educación a lo largo de la vida es un continuum

que abarca desde que el hombre nace hasta que muere y no sólo es un espacio total, global y vital, es también un constructo conceptual que trasciende la concepción de la educación en un espacio delimitado de la vida que, desde al menos la Ilustración, se enmarcaba en el ámbito institucional de la escuela.

La educación a lo largo de la vida es más que la educación infantojuvenil y más que la instrucción escolar, es una dimensión de la vida misma en la que la comunicación y la comprensión de los demás son lo más útil y crucial. Esa escuela en transición debe generalizar el conocimiento de las nuevas tecnologías de la comunicación a todos los alumnos así como mediar con nuevas ayudas institucionales, materiales y profesionales las disfuncionalidades y conflicto de los niños y jóvenes en su ámbito institucional, implementando el dictado de sus propias leyes.

El hecho de la existencia de la violencia en las escuelas, exige la necesidad de contemplar la educación social y sus profesionales en las mismas, se plantea una reconceptualización y resituación de la escuela en el marco de “la educación a lo largo de la vida” como condición de desarrollo armonioso de la persona en relación con lo vivencial con la comunidad que le rodea. Se propone una escuela preocupada por la educación social para la convivencia, abierta y global, en el ámbito de la nueva sociedad de la comunicación y la información.

Hay que articular el exclusivo modelo centrado en la escuela y “articular canales de cooperación entre todos los otros contextos” (Álvarez, 1999: 76), la familia, lo “no formal”, el entorno. La escuela una vez más ha de insistir en salir al encuentro de otros ámbitos educativos (La casa, 1997). La preocupación por la educación social, por la capacitación para la comunicación, la comprensión y convivencia con los demás para así comprenderse a

sí mismos, ayudará a alcanzar las metas positivas que la nueva sociedad de la información puede traer a la Humanidad.

La educación en general va a tener que reformularse de nueva planta, re conceptualizarse en términos de educación a lo largo de la vida y en el ámbito de toda la sociedad, volver a lo social, reinventarse como educación social en la que los objetivos de integración y convivencia sean determinantes y en los que la “escuela”, el tipo de escuela que emerja de todo este proceso de transformación, sea una instancia más de ese continuum educativo de toda la vida de los hombres en comunidad.

2. La familia

2.1. ¿Qué es una familia?

La familia, constituye la unidad indispensable de toda organización social a través de la historia del hombre y adquiere esta significación dinámica para la humanidad porque, mediante su funcionamiento, provee el marco adecuado para la definición y conservación de las diferencias humanas, dando forma objetiva a los roles distintivos, pero mutuamente vinculados, del padre, de la madre y del hijo, que constituyen los roles básicos en todas las culturas. La familia no puede funcionar sino mediante las diferencias individuales que existen entre sus miembros. Si estas diferencias son negadas o desatendidas, aunque sea por un solo miembro del grupo, se modifica la configuración esencial que condiciona la vida normal, creándose un estado de confusión y de caos. La familia como estructura social básica que se configura por el interjuego de roles diferenciados, es el modelo natural de la situación de interacción grupal (Pichón-Riviere, 1985: 57-59).

Provocar una reflexión sobre el concepto implica, necesariamente, hacer referencia a distintas sociedades y momentos históricos, ya que una familia es siempre “un segmento de

un grupo más amplio y en un periodo histórico particular”. (Coontz, 1992) y, por tanto, la dinámica y las estructuras observables en los grupos a los que nuestra sociedad da el nombre de familias pueden muy bien no manifestarse en los grupos que recibieron esa denominación en otras épocas y lugares y, por otra parte, es probable que la influencia de la dinámica y la estructura de la familia sobre la formación de la personalidad varíe de una sociedad a otra, así como también dentro de nuestra sociedad (Laing, 1971:15).

Todas las familias son distintas en contextos históricos diferentes, por lo que trabajar con ellas implica comprender cómo la etnia, la clase y otros factores sociales tienen implicaciones en la estructura familiar y su funcionamiento (Minuchin, 1998: 37).

Existen ciertos imperativos relativos al desarrollo que son más universales que el referido al contexto: Los padres necesitan cuidar a los hijos, ciertos requerimientos son apropiados para determinadas etapas evolutivas, la configuración y organización de la familia determina sus dinámicas, los componentes de la familia presentan edades diferentes y, por lo tanto, necesidades distintas que pueden entrar en conflicto, etc. Una familia, afirma Minuchin, es un grupo de personas, unidas emocionalmente y/o por lazos de sangre, que han vivido juntas el tiempo suficiente para haber desarrollado patrones de interacción e historias que justifican y explican tales patrones. En sus interrelaciones modeladas con el otro, los miembros de la familia se construyen entre sí. Esta construcción complementaria en la red familiar de intercambios significa que los miembros de la familia siempre están funcionando por debajo de su capacidad, pero la vida en común también tiene la comodidad de una cierta predecibilidad y el sentido de pertenencia (Minuchin, 1998:47).

En este mismo sentido, señala Laing, que, en la construcción de cada uno de los miembros, tiene una significación especial la familia de origen que, transformada por medio de la internalización, la división y otras operaciones, da lugar a la “familia” que lleva cada

individuo dentro de sí y que se proyecta, a su vez, sobre la familia y otros objetivos. Lo que internalizamos, afirma, es la familia como sistema. No los elementos aislados, sino las relaciones y operaciones entre elementos y conjunto de elementos. Los elementos pueden ser personas, cosas u objetos parciales. Los padres son internalizados como: unidos o distanciados, juntos o separados, próximos o alejados, como personas que se aman, se pelean, etc., entre sí o consigo mismas. La familia, en cuanto internalizada, es un sistema temporoespacial. Lo que se internaliza como próximo o alejado, o como unido o separado, no son solo relaciones espaciales, sino que una sucesión en el tiempo está siempre presente. La familia añade, es un nosotros común que se contrapone a ellos, ajenos a la familia. Pero están además los subgrupos dentro de la familia: nosotros, yo, tú, ellos..., por tanto, no es un objeto introyectado, sino un conjunto de relaciones introyectado, de pautas de relación por medio de operaciones internas, a partir de las cuales una persona desarrolla una estructura grupal personificada.

La familia puede ser imaginada como una trama, una flor, una tumba, una cárcel, un castillo... El yo puede ser más consciente de una imagen de la familia que de la familia misma y transponer las imágenes a la familia.

La familia transpuesta a la familia o transferida a otras situaciones es una matriz de dramas, de pautas de secuencias temporoespaciales que representar. Lo mismo que en un rollo de película, todos los elementos están presentes simultáneamente, dispuestos de modo que entran en escena unos a continuación de otros. Sin embargo, la familia no es el único rollo que llevan dentro de sí las personas, listo para desplegarse cuando se dan las circunstancias adecuadas; tampoco es necesariamente el más importante. Uno es atravesado por uno y atraviesa innumerables conjuntos de subsistemas, dentro de la totalidad infinita de todos los conjuntos que sumados componen el universo, y ocupa innumerables posiciones en esos conjuntos innumerables. “Este conjunto de relaciones de la familia puede ser transpuesto

a nuestro cuerpo, sentimientos, pensamientos, fantasías, sueños, percepciones; puede convertirse en argumentos que envuelven nuestros actos y ser transpuesto a cualquier aspecto del cosmos” (Laing, 1971:31-32).

2.2. Comprensión de la familia

Según Paloma Escribá Pérez la comprensión de la familia y de la situación que está viviendo, se ha convertido en un elemento imprescindible para trabajar con ella, ya sea en el ámbito de la mediación o en el de una intervención social más amplia. Es a partir de esta premisa, en el contexto de la mediación, que se obliga a realizar una aproximación a algunos conceptos clave y a facilitar elementos de análisis que ayuden a comprender el sistema familiar concreto con el que se va a trabajar.

Antes que facilitadores, los interventores sociales analizan situaciones, por ello se hace necesario conocer bien el sistema sobre el cual se va a actuar para asegurar que la demanda, realmente cubre la necesidad. En este sentido para poder mediar con las familias se deben conocer los sistemas en los cuales se pretende intervenir y como operan los sistemas familiares en general; su estructura, la dinámica, el ciclo vital, el contexto social y cultural de las familias concretas con las que se va a trabajar, algunos elementos necesarios para el análisis y la comprensión de las situaciones familiares en el contexto de mediación que nos ocupa.

Escribá Pérez hace una primera aproximación al concepto de mediación social y de familia. Algunas referencias teóricas que sirven de soporte para la comprensión de la familia desde el enfoque ecosistémico; así mismo realiza un trabajo de integración, donde se sitúa a la familia desde esta perspectiva, en relación con su funcionamiento como institución social, sistema relacional, estructura, desarrollo y ciclo vital.

Las teorías a las que alude la autora para el objetivo propuesto son:

- La teoría de la comunicación humana. Presenta a la mediación como un proceso básicamente comunicacional, surge para conducir problemas de comunicación y esta conducción se resuelve <<en>> la misma. “La disputa considerada como una de las etapas del conflicto, es un proceso comunicacional. Se desarrolla en la comunicación, se conduce en la comunicación y, si se logra un acuerdo, este es también un acto comunicacional.” (Marinés Suarez, 1996: 91-95).

La comprensión de la familia implica necesariamente observar las interacciones que se dan entre los distintos miembros y detectar los canales y formas de comunicación que utilizan entre ellos.

- La teoría general de los sistemas. La familia es un sistema y estos tienen características especiales, regidos por reglas. Cada sistema está compuesto por sus elementos y las relaciones entre dichos elementos y atributos. En todo sistema, hay interacciones que atraen, cohesionan a los elementos, a las que se denominan atrayentes y otras antagónicas, que mantienen la diferencia entre los elementos. Para que se mantenga un sistema, es necesario que se mantengan sus elementos como diferentes y, para esto, son necesarias las interacciones antagónicas (Marinés Suarez, 1996: 71 – 72).
- El enfoque ecológico. Mediante el estudio de los entornos de los seres humanos, nos ayuda a entender las relaciones entre los mismos, las interacciones de estos con el ambiente en el que viven y los efectos que producen en sus vidas, y a considerar a la familia en relación con los otros sistemas que interactúan con ella.

Los anteriores elementos acercan a la comprensión de la realidad desde una visión circular de los fenómenos sociales, la interrelación entre los sistemas y las intenciones, la

complejidad y el contexto, presentan la situación de poder observar, analizar, entender y comprender el complejo entramado familiar.

2.3 El análisis de la familia desde el enfoque ecosistémico

Si se aceptan los supuestos sistémicos, resulta clara la exigencia de dirigir la atención, no a la persona, sino a los sistemas relacionales de los que participa: al pasar de lo individual a lo colectivo, el interés se traslada, de hecho, de la explicación del comportamiento individual, tomado aisladamente, a la observación de las interacciones que ocurren entre los diversos miembros de la familia y, en fin, entre la familia entendida como unidad y los otros sistemas que interactúan con ella (Andolfi, 1993: 23).

Desde la perspectiva ecosistémica implica considerar su funcionamiento desde diferentes dimensiones de la misma: como institución social, sistema relacional, estructura organizativa, desarrollo y ciclo vital.

2.3.1. La familia como institución social

La familia es el contexto donde, en nuestro sistema social, se transmiten los aprendizajes fundamentales. Como grupo social primario, cumple unas funciones en la sociedad, tanto intra como extra familiares que, como se ha señalado con anterioridad, han ido cambiando con el paso del tiempo y que difieren de una cultura a otra. La familia como grupo, señala Escartín (1992), tiene como fin primordial la socialización de sus miembros, además de la cobertura de las necesidades básicas de todo orden: afectivas, materiales, etc. Entre las funciones más importantes que cumple la familia, se destacan:

- a) Unas –intrínsecas- en relación a los individuos que la componen: vinculación íntima y permanente entre los miembros del grupo familiar, crianza y manutención biológica y psicológica de los hijos, asignación de valores, producción y consumo como mini-

unidad económica, preparación de los hijos para la formación de sus propias unidades familiares.

- b) Otras –extrínsecas- en relación a la sociedad: representación de los hijos ante la sociedad, colaboración en la mejora de la calidad de vida propia, ajena, relación y ayuda a otras familias de su comunidad.

De esta manera cuando una familia no cumple adecuadamente sus funciones, se derivan problemas, tanto de cara al crecimiento y maduración de sus miembros como en su relación con la comunidad: abandono de los hijos, malos tratos, ausencia de pautas culturales, hábitos inadecuados, desarraigo, etc.

Las familias con un adecuado funcionamiento, según Ríos González citado por la referida autora, cumplen con unas determinadas características:

1. Control. Modo de mantener el orden e imponer unas reglas que ayuden a conseguir las metas establecidas. En este sentido, es importante considerar el proceso de toma de decisiones en el aprendizaje social del niño, aunque el control social también opera sobre los miembros adultos.
2. Roles. Cada miembro del grupo familiar tiene un papel que cumplir. Algunos de ellos son específicos –el de padres-, pero otros pueden ser compartidos.
3. Conflicto, inherente a todo proceso grupal. Puede surgir por diferentes actitudes respecto a valores, reglas o normas introducidas por cada miembro de la pareja desde su familia de origen, por una comunicación inadecuada, discrepancia de intereses, etc.

La forma en que la familia resuelve y/o resiste los conflictos es un elemento importante en la valoración de su funcionamiento.
4. Desarrollo personal. Cada miembro de la familia necesita que esta le proporcione las posibilidades para desarrollarse individualmente, para que pueda, en un futuro, formar su propia familia. Las experiencias vividas en las familias de origen sirven a cada

persona como pautas para la formación de nuevas unidades familiares (Escartín, 1992: 85-87).

2.3.2 *La familia como sistema relacional*

La familia considerada como un sistema abierto, constituido por varias unidades ligadas entre sí por reglas de comportamiento y por funciones dinámicas en constante interacción entre sí e intercambio con el exterior, es importante tener en cuenta tres aspectos de las teorías sistémicas aplicadas a la misma:

- a) La familia como sistema en constante transformación, que se adapta a las diferentes exigencias de los diversos estadios de desarrollo por los que atraviesa, con el fin de asegurar continuidad y crecimiento psicosocial a los miembros que la componen. Este doble proceso de continuidad y de crecimiento ocurre a través de un equilibrio dinámico entre dos funciones aparentemente contradictorias: la tendencia homeostática y la capacidad de transformación.
- b) La familia como sistema activo que se autogobierna, mediante reglas que se han desarrollado y modificado en el tiempo a través del ensayo y del error.

Como todo organismo humano, la familia no es un recipiente pasivo sino un sistema intrínsecamente activo. Todo tipo de tensión, sea originada por cambios dentro de la familia (intrasistémicos: el nacimiento de los hijos, su crecimiento hasta que se independizan, un luto, un divorcio etc.) o por cambios que provengan del exterior (intersistémicos: mudanzas, modificaciones del ambiente o de las condiciones de trabajo, cambios profundos en el plano de los valores...).

- c) La familia como sistema abierto en interacción con otros sistemas: escuela, fábrica, barrio, instituto, grupo de coetáneos, etc. Así las relaciones interfamiliares se observan en relación dialéctica con el conjunto de las relaciones sociales: las

condicionan y están a su vez condicionadas por las normas y los valores de la sociedad circundante, a través de un equilibrio dinámico.

2.3.3 Estructura familiar

Minuchin define la estructura familiar como “el conjunto invisible de demandas funcionales que organizan los modos en que interactúan los miembros de una familia”. Una familia es un sistema que opera a través de pautas transaccionales. Las transacciones repetidas establecen pautas acerca de cómo, cuándo y con quién relacionarse, y estas pautas apuntalan el sistema. Por ejemplo, cuando una madre le dice a su hijo que beba su jugo y este obedece, esta interacción define quién es ella en relación con él, en ese contexto y en ese momento.

Las pautas transaccionales regulan las conductas de los miembros de la familia y son mantenidas por dos sistemas de coacción. El primero es genérico e implica las reglas universales que gobiernan la organización familiar: jerarquía de poder entre padres e hijos, complementariedad de funciones entre marido y mujer etc. El segundo es idiosincrásico e implica las expectativas mutuas de los diversos miembros de la familia, consecuencia de negociaciones explícitas e implícitas entre los mismos, a lo largo del tiempo de convivencia en común, y que están relacionadas con pequeños acontecimientos diarios (Minuchin, 1990: 86-87).

De otra parte, en el ámbito de la estructura familiar, hay que considerar algunos conceptos que, por su significación dentro de la misma, es necesario conocer para facilitar su comprensión: subsistemas, límites, alianzas.

2.3.4 Subsistemas

El sistema familiar se diferencia y desempeña sus funciones a través de subsistemas. El subsistema ordena y da información de la organización del sistema familiar. Los

individuos son subsistemas en el interior de una familia. Las díadas, como la de marido-mujer o madre-hijo, pueden ser subsistemas.

Cada individuo pertenece a diferentes subsistemas en los que posee diferentes niveles de poder y en los que aprende habilidades diferenciadas. Un hombre puede ser hijo, sobrino, hermano mayor, esposo... y así sucesivamente (Minuchin, 1990: 87).

Tipos de subsistemas:

- Subsistema conyugal: se constituye cuando dos adultos de sexo diferente se unen con la intención expresa de constituir una familia. Las principales cualidades requeridas para la implementación de sus tareas son la complementariedad y la acomodación mutua. La pareja debe desarrollar pautas en las que cada esposo apuntala la acción del otro en muchas áreas. El subsistema conyugal debe llegar a un límite que lo proteja de la interferencia y de las “demandas” de otros subsistemas.
- Subsistema parental: al nacer el primer hijo, “se debe alcanzar un nuevo nivel de formación. El subsistema conyugal debe diferenciarse entonces para desempeñar tareas de socializar a un hijo sin renunciar al mutuo apoyo. Se debe trazar un límite que permita el acceso del niño a ambos padres y, al mismo tiempo, que lo excluya de las relaciones conyugales”.
- Subsistema fraternal: “Es el primer laboratorio social en el que los niños pueden experimentar relaciones con sus iguales. En el marco de este contexto, los niños se apoyan, aíslan, descargan sus culpas y aprenden mutuamente” (Minuchin, 1990: 96-97).

Los subsistemas pueden ser formados también por generación, sexo, interés o función.

2.3.5 Límites del subsistema

Están constituidos por las reglas que definen quienes participan y de qué manera. Su función reside en proteger la diferenciación del sistema y evitar interferencias de otros subsistemas.

Para que el funcionamiento familiar sea adecuado, los límites de los subsistemas deben ser claros, las líneas de responsabilidad y de autoridad han de estar definidas con nitidez. El aglutinamiento y desligamiento hacen referencia a un estilo transaccional, o de preferencia por un tipo de interacción, no a una diferencia cualitativa entre lo funcional y lo disfuncional. La mayor parte de las familias poseen subsistemas aglutinados y desligados y es posible considerar a todas las familias como pertenecientes a algún punto situado en un continuum cuyos polos son los dos extremos de límites difusos, por un lado, y de límites muy rígidos, por otro (Minuchin, 1990:90).

2.3.6 Alianzas

Este concepto hace referencia a una comunidad de objetivos y esfuerzos, ligada al objetivo o a las funciones a las que sirve. Es un elemento clave para entender las interacciones de la familia (Reid, citado por Campanini, 1991).

Las alianzas más frecuentes son:

Dos a favor de uno. Se puede considerar positiva la alianza de dos miembros a favor de un tercero, siempre que no esté dirigida a mantener una conducta disfuncional. La ayuda excesiva puede limitar la autonomía del otro; o bien los padres pueden aliarse ante un hijo difícil, para tapar los conflictos de la pareja, manteniendo el hijo la presión “oculta” a través del síntoma y así lograr el equilibrio de la pareja.

Dos contra uno. Es una de las alianzas más problemáticas y adquiere distintas formas:

- Coalición: dos miembros contra un tercero. Se verifica cuando uno de los padres y un hijo se unen contra el otro padre.
- Rodeo: coalición negada. No hay conciencia de conflicto de pareja. La relación depende exclusivamente del hijo, que es el soporte de toda la estructura, el “chivo emisario”.

Dos en busca de uno. Proceso conocido como triangulación. Consiste en la rivalidad de los padres para obtener la alianza de un hijo o, entre los hermanos, en la lucha por coaligarse con uno de los padres, lo que dificulta las lealtades. En la triangulación como estructura, quien hace de vértice está debilitado. El débil no cambia si no cambia la estructura familiar (Campanini, 1991:140-142)

2.3.7 El desarrollo de la familia y el ciclo vital

Cada familia tiene su propia historia natural, se va configurando a través de sucesivas etapas, durante las cuales sus miembros adoptan comportamientos determinados, que son previsibles y se atienen a normas de conductas sociales establecidas.

El ciclo vital de la familia generalmente empieza con dos jóvenes que se relacionan y termina cuando estos dos mueren. Este ciclo tiene sustancialmente una etapa de formación, otra de expansión o profundización y otra de disolución, cada una de las cuales plantea diferentes dificultades y complicaciones evolutivas para el cambio y el desarrollo (Pérez de Ayala, 1999: 35-36).

El concepto de desarrollo en la familia, para Falicov (1991), es un concepto amplio que abarca todos los procesos coevolutivos transaccionales vinculados al crecimiento de la familia. Incluye los procesos de continuidad y cambio relacionados con el trabajo, el cambio de domicilio, la migración y aculturación, las enfermedades o cualquier conjunto de hechos

que alteren la trama de la vida familiar; los procesos psicológicos, como el desarrollo de la intimidad de la pareja, la reacciones provocadas por aflicciones no lloradas, las lealtades invisibles o la transmisión de un triángulo intergeneracional que, dentro de una familia, constituyen una parte integral del desarrollo familiar. Cada familia difiere de la demás, precisamente, porque podemos decir que posee su propia senda.

El concepto de ciclo vital hace referencia a aquellos hechos nodales que están ligados a la peripecia de los miembros de la familia, como son el nacimiento y crianza de los hijos, la partida de estos del hogar, el retiro y la muerte. Son cambios de composición que exigen reorganización de roles y reglas. El curso vital de las familias evoluciona a través de una secuencia de etapas relativamente previsibles y, al parecer, bastante universal, pese a las variaciones culturales. Estos cambios han sido calificados de normativos, pues gran parte de la humanidad comparte unos relojes biológicos o expectativas sociales similares (Duval, 1957).

El ciclo vital y los procesos evolutivos se superponen e interactúan, en forma sincrónica, o asincrónicamente. El concepto de desarrollo familiar es más abarcador y puede subsumir procesos vinculados a cambios en el ciclo vital (Falicov, 1991:44).

Las etapas por las que pasa la familia—con las diferencias culturales que puedan existir, se pueden sintetizar en cinco (Campanini y Luppi, 1991: 144-150):

1. *Formación de la pareja.* El inicio de la vida en pareja conlleva la mutua acomodación en un sinfín de pequeñas rutinas. Este proceso está influido por las respectivas familias de origen con las que hay que redefinir las relaciones. Los padres adquieren un nuevo rol: el de suegros. En esta etapa se configura la identidad de la nueva pareja.

2. *Familia con niños.* El nacimiento de un hijo marca un cambio radical en la organización de la familia y en las relaciones de la pareja. Este acontecimiento conlleva un cambio en las funciones de la misma, lo que supone una negociación entre el padre y la madre para establecer objetivos comunes, reglas de funcionamiento, de reparto de tareas, transmisión de valores y de modelo educativo, que va a estar influenciado por el de la familia de origen.
3. *Familia con adolescentes.* Es un momento en el que la familia ha de aumentar la flexibilidad de sus fronteras para permitir la desvinculación paulatina de los hijos, a la vez que ha de reajustar los roles antes definidos, para permitir que el adolescente explore y experimente su nueva identidad y pueda conseguir independencia y madurez. Para Minuchin (1990: 42) “a medida que los hijos abandonan la familia, reaparece la unidad original del marido y la mujer, aunque en circunstancias sociales totalmente distintas”. Esto supone una redefinición de los subsistemas conyugal y parental.
4. *La familia trampolín.* El hecho que caracteriza a esta etapa es la salida de los hijos del hogar y, en consecuencia, para los padres significa la aceptación del deber de separarse. Con relación al subsistema conyugal, cuando los hijos han dejado el hogar, los padres se encuentran, nuevamente, uno al otro como pareja.
5. *La familia en edad avanzada.* En la última etapa, los padres son ya mayores. El dilema con el que se enfrentan en este momento estriba “en el deseo de mantener la independencia y la necesidad de depender cada vez más de los hijos. Hay un sentimiento doloroso de pérdida de la juventud y de la adultez, y de temor ante el hecho de la pérdida paulatina de la autonomía, así como el temor a la enfermedad y a la pérdida del otro por la muerte” (Escartín, 1992:89)

3. *Comunicación*

Teoría de la comunicación humana

Como seres humanos, sin comunicación no podríamos sobrevivir. Necesitamos averiguar hechos acerca del mundo, ya que aprendemos a diferenciarnos de los objetos y a relacionarnos con ellos cuando conocemos lo que son y cuando, gracias a las palabras y la experiencia, nos enteramos de lo que deseamos conocer de dichos objetos y hechos acerca de otras personas y acerca de la naturaleza de las relaciones: qué esperan otras personas de nosotros, por qué actúan de esa manera, cómo somos valorados por los otros. El vehículo que utilizamos para todo ello es la comunicación (Satir, 1986: 71 – 72).

En relación al concepto comunicación, como un proceso de acciones, en el que están comprometidos, por lo menos, dos seres vivos, que se relacionan y mutuamente producen modificaciones que son producto de interacciones. En la comunicación humana, este proceso se caracteriza por incluir a dos o más emisores-receptores entre los que circulan mensajes, en una serie de idas y vueltas, por diferentes canales, al mismo tiempo o sucesivamente. En el mejor de los casos, estos mensajes, enviados por diferentes canales, son congruentes y siempre se influyen mutuamente. El proceso ocurre dentro de un contexto espacial y está afectado por un contexto histórico. El conjunto de todo esto genera una historia o narrativa (Marinés Suárez, 1996: 104)

Para Virginia Satir, la pragmática de la comunicación interpersonal, considerada como una relación cualitativamente diferente de las propiedades de los individuos que participan en ella, incluye tanto la conducta verbal como la no verbal, dentro de un contexto social, y todos los símbolos y claves que las personas utilizan para dar y recibir un significado. La unidad comunicacional singular, denominada mensaje, contiene una serie de elementos que hay que considerar en la observación: que se dice, a quien se dice, como se le dice, cuándo se le dice, donde se le dice... La relación que guardan entre sí todos estos elementos permitirá hacer una

calificación del mensaje, en términos de congruencia o incongruencia. Una serie de mensajes intercambiados entre personas en un contexto recibe el nombre de interacción.

Parece obvio afirmar que la claridad en la comunicación es una premisa básica, tanto si las personas desean obtener la información que necesitan de otros, como si quieren tener la capacidad de dar información a los otros, pero en la práctica es algo muy complejo. Ya la misma comunicación verbal presenta dificultades debido a que la misma palabra puede tener diferentes significados, denotar diferentes cosas, dependiendo en el contexto en el que se utilice, o bien tener diferentes connotaciones para las personas que participan en la comunicación. Así de esta forma una persona que se comunica de una manera funcional puede expresar con firmeza su opinión, aclarar y clarificar lo que dice, pedir la réplica y ser receptiva a la réplica cuando la recibe. Por el contrario, las personas que se comunican de una manera disfuncional envían mensajes incompletos, no completan sus oraciones esperando que el receptor lo haga, utilizan pronombres en forma vaga, suprimen en sus mensajes fragmentos enteros que sirven de conexión o no envían mensaje alguno, pero se comportan en relación con los otros como si lo hubieran hecho, dejando al receptor tratando de adivinar qué le han querido transmitir, por lo que es fácil que ambos se malentiendan y difícil para ambos llegar a objetivos o resultados planteados.

Sin embargo no todos los mensajes incompletos son disfuncionales. Los códigos, por ejemplo, son mensajes intencionalmente incompletos, que representan atajos para llegar a un significado. Las personas que los comparten, y que conocen con claridad su significado, comparten algo especial, que les pertenece solo a ellos. La comunicación absolutamente clara es imposible de lograr, porque la comunicación es, por su naturaleza, incompleta.

Algunos axiomas exploratorios de la comunicación, Watzlawick y otros (1989) centran la comunicación en cinco principios fundamentales que hacen de soporte a su teoría y que

constituyen propiedades simples de la comunicación que encierran consecuencias interpersonales básicas.

- La imposibilidad de no comunicar, toda conducta es comunicación y no hay nada que sea lo contrario de conducta. Actividad o inactividad, palabras o silencio tienen siempre valor de mensaje: influyen sobre los demás, quienes a su vez no pueden dejar de responder a tales comunicaciones y, por tanto, también comunican. La comunicación humana es un proceso bidireccional y sincrónico.
- Toda comunicación tiene un aspecto de contenido y un aspecto relacional, de tal forma que el segundo clasifica al primero y es, por ello, una metacomunicación. Lo que el emisor quiere transmitir en su comunicación tiene por lo menos dos niveles: a) el nivel denotativo, el contenido literal y b) el nivel metacomunicativo, es decir, un comentario acerca del contenido literal y, también, acerca de la naturaleza de la relación entre las personas involucradas.

En este mismo sentido, la metacomunicación es un mensaje acerca del mensaje: transmite la actitud del emisor hacia el mensaje que acaba de enviar, hacia sí mismo, así como sus sentimientos e intenciones hacia el receptor: amistad, ironía, apoyo. Es así que toda comunicación implica un compromiso y, por tanto, define la relación, relaciones que rara vez se definen deliberadamente o con plena conciencia. Cuanto más espontánea y sana es una relación, más se pierde en el trasfondo el aspecto de la comunicación vinculado con la relación. Del mismo modo, las relaciones enfermas se caracterizan por una constante lucha acerca de la naturaleza de la relación, mientras que el aspecto de la comunicación vinculado con el contenido se hace cada vez menos importante.

La relación también puede expresarse en forma no verbal: gritando o sonriendo o de otras muchas maneras. Y puede entenderse claramente a partir del contexto en el que la

comunicación tiene lugar. Siempre que una persona se comunica, no solo está dando un testimonio, también está solicitando algo del receptor y tratando de influirlo para que le dé lo que el emisor quiere. Este es el aspecto “orden” de un mensaje. Pero estas peticiones pueden tener diversos grados de claridad e intensidad. El receptor, a su vez, tiene que responder, porque las personas no pueden no comunicar algo.

- La naturaleza de una relación depende de la puntuación de las secuencias de comunicación entre los comunicantes.

Todos nosotros percibimos y somos influidos por nuestras percepciones mucho más de cuanto imaginamos. Estamos insertos en un constante intercambio de comunicaciones del que no nos damos cuenta a nivel consciente, pero que determinan en muy amplia medida nuestro comportamiento (Watzlawick, 1992: 52). La puntuación organiza los hechos de la conducta y, por lo mismo, resulta vital para las interacciones en marcha.

La falta de acuerdo con respecto a la manera de puntuar la secuencia de los hechos es la causa de incontables conflictos en las relaciones. Las cosas “no son como son” sino como las personas las organizan, pues “no existe una realidad absoluta, sino sólo visiones o concepciones subjetivas y, en parte, totalmente opuestas de la realidad de las que se supone ingenuamente que responden a la realidad “real”, a la verdadera realidad” (Watzlawick, 1992: 148). Las descripciones que nosotros hacemos de los fenómenos tienen consecuencias prácticas. Cada persona propone una secuencia distinta y, “a menudo, resulta difícil creer que dos individuos puedan tener visiones tan dispares de muchos elementos de su experiencia en común”, ya que cada uno cita la realidad por un punto determinado, pues lo que nosotros vemos en nuestra visión de las cosas y esto es aplicable también a los otros (Watzlawick y otros, 1989:59).

- Los seres humanos se comunican tanto digital como analógicamente. El lenguaje digital cuenta con una sintaxis lógica sumamente compleja y poderosa, pero carece de una semántica adecuada en el campo de la relación. El lenguaje analógico posee la semántica, pero no una sintaxis adecuada para la definición inequívoca de la naturaleza de las relaciones.

La comunicación analógica tiene sus raíces en periodos más arcaicos de la evolución y, por tanto, encierra una validez mucho más general que el modo digital de la comunicación verbal relativamente reciente y mucho más abstracto. Comunicación analógica es, virtualmente, todo lo que sea comunicación no verbal: la postura, los gestos, la expresión facial, la inflexión de la voz, la secuencia, el ritmo, la cadencia de las palabras mismas y cualquier otra manifestación no verbal de que el organismo es capaz, así como los indicadores comunicacionales que inevitablemente aparecen en cualquier contexto en que tiene lugar una interacción.

El hombre es el único organismo que utiliza tanto los modos de comunicación analógicos como digitales. De hecho, puesto que la comunicación se centra en aspectos relacionales, comprobamos que el lenguaje digital carece casi por completo de significado. Esto ocurre en muchas situaciones de la vida humana: el galanteo, el amor, los actos de sabotaje y, desde luego, todo trato con niños muy pequeños o personas con trastornos mentales graves, que suelen tener una intuición particular con respecto a la sinceridad o insinceridad de las actitudes humanas, pues resulta muy fácil proclamar algo verbalmente pero muy difícil llevar una mentira al campo de lo analógico. Un gesto o una expresión facial pueden revelar más que cien palabras. (Watzlawick y otros, 1989: 6364)

Del mismo modo que el aspecto de contenido y relación se complementan entre sí en cada mensaje, el aspecto relativo al contenido se transmite de forma digital, mientras que el aspecto relativo a la relación es de naturaleza predominantemente analógica.

- Todos los intercambios comunicacionales son simétricos o complementarios, según estén basados en la igualdad o en la diferencia.

En la relación simétrica, los participantes tienden a igualar su conducta recíproca. Los dos comunicantes comparten el mismo nivel o tienen el mismo objetivo. En la relación complementaria, la conducta de uno de los participantes complementa la del otro. La comunicación y el intercambio se basan en la diferente posición que ambos ocupan. En la crianza, por ejemplo, uno cría y otro es criado; ambas partes potencian al otro.

En el ciclo vital, se da la comunicación complementaria-simétrica-complementaria... y puede ser disfuncional que esa evolución no se produzca. Ambos conceptos están sujetos, a su vez, a la puntuación de la secuencia de los hechos. Las dos tendencias, simetría y complementariedad, se están dando a veces simultáneamente en una comunicación.

Cuando en un sistema no se producen alternancias en la interacción, es más frecuente que se den situaciones de conflicto pues, tanto si se estabiliza la simetría como la complementariedad, el sistema se rigidiza, falta una adecuación al entorno, se crea tensión y se acaba en la clínica, el abogado o en servicios sociales. Complementariedad y simetría, más que categorías, son tendencias que se manifiestan en toda interacción en la que hay un nivel de contenido y otro de relación. Estas interacciones pueden manifestarse de forma abierta o explícita o de forma encubierta o negada. Lo “normal” o lo patológico en este tipo de interacciones está relacionado con los conceptos de flexibilidad o de rigidez.

Por otra parte, en la comunicación humana se producen situaciones en las que una persona se ve obligada, de un modo u otro, a dudar de sus propias percepciones en el nivel de contenido, a fin de no poner en peligro una relación vital con otra persona, lo que lleva a pautas de comunicación paradójica (Watzlawick y otros, 1989: 82). El fenómeno del desacuerdo ofrece un buen marco de referencia para estudiar los trastornos de comunicación debidos a la confusión entre contenido y relación.

La relación con los otros es algo imprescindible para la construcción de la propia identidad, para la que tiene una importancia fundamental la imagen que en los intercambios nos devuelven de nosotros mismos y que puede concretarse en tres respuestas posibles, que son de gran importancia para la pragmática de la comunicación humana: a) confirmación: situación en que el espacio interaccional confirma la percepción que uno tiene de sí mismo; b) rechazo: situación en que el espacio interaccional que uno percibe de su propuesta de cómo es, de cómo se percibe, es rechazada y c) desconfirmación: situación en la que uno no tiene capacidad de contraste; la imagen que tiene de sí mismo a nadie le importa ni interesa.

Confirmación y rechazo tienen en común el reconocimiento, la valoración de que se existe. La desconfirmación implica no ser reconocido como persona en su totalidad, por lo que da lugar a conductas extravagantes para ser reconocido por “algo”, como alguien. Las descalificaciones abarcan una amplia gama de fenómeno comunicacionales: auto contradicciones, incongruencias, cambios de tema, tangencializaciones, oraciones incompletas, malentendidos, estilo oscuro o manierismos idiomáticos, interpretaciones literales de la metáfora e interpretación metafórica de las expresiones literales, etc.

4. Violencia intrafamiliar

La violencia intrafamiliar es un grave problema que está causando una creciente alarma social, el hecho de que el lugar más íntimo y personal de un individuo, el que debe dar la

mayor sensación de seguridad y confort, el que debe ser refugio en tiempos de dificultades o problemas, pierda todas estas características y se convierta en un lugar de inseguridad y de peligro, de agresiones y miedos, es realmente un problema importante.

Ciertamente este problema no es algo nuevo, es previsible que se haya venido dando desde siempre, pero que haya cambiado su consideración. Frecuentemente se consideraba que lo que pasaba dentro de los muros del propio hogar era algo íntimo, para no ser comentado fuera, algo de lo que eran responsables, incluso de igual manera, las distintas partes o personas implicadas en el evento. Y aun hoy, es frecuente oír esta justificación con el objetivo de mantener junta a una pareja por incomprensibles razones.

Afortunadamente, esta situación terriblemente injusta, que supone un auténtico infierno en vida, comienza a considerarse un problema social no deseable y en cuya solución debe implicarse toda la sociedad.

Frente a todas estas concepciones que han intentado restar importancia a este problema, debe quedar claro que la violencia intrafamiliar constituye una grave violación a los derechos humanos. En muchos casos supone una seria amenaza para la vida de las víctimas y en todos ellos una alteración del bienestar personal.

Categorías de la violencia intrafamiliar

Aunque el objetivo principal de las conductas de violencia intrafamiliar es el mismo, conseguir el “control” de la víctima, se consideran tres grandes categorías dentro de la violencia intrafamiliar atendiendo al tipo de conductas emitidas por el agresor que si bien se interrelacionan constantemente, es conveniente considerar por separado para tener una visión más clara y concreta del problema.



- a) Maltrato físico: cualquier conducta que implique la utilización intencional de algún instrumento o procedimiento para afectar el organismo de otra persona, de modo que encierre riesgo de lesión física, enfermedad, daño o dolor, con independencia de los resultados de dicha conducta. Este tipo de maltrato es el más evidente y el que es más difícil de identificar, por eso suele ser al que se le da más importancia, tanto en el ámbito personal como en el social y en el legal.

- b) Maltrato psicológico: cualquier conducta física o verbal, activa o pasiva, que trata de producir en las víctimas intimidación, desvalorización, sentimientos de culpa o sufrimiento. Humillaciones, descalificaciones o ridiculizaciones, tanto en público como en privado, aislamiento social y económico, amenazas de maltrato, daño físico o tortura a los seres queridos, destrucción o daño de propiedades valoradas por la víctima, amenazas repetidas de divorcio o abandono, etc., son ejemplos de este tipo de maltrato. Este tipo de violencia es más difícil de identificar, en especial si se disfraza de “atención” o “preocupación” por la víctima, o se consigue convencer a ésta de que ella es la responsable del comportamiento del agresor. Quizá por eso se le da menos relevancia, en especial desde el punto de vista social, pero no por ello es menos importante, y desde luego es la que más frecuentemente aparece.

- c) Maltrato sexual: cualquier intimidad sexual forzada por parte de la pareja, ya sea con amenazas, intimidación, coacción o por llevarse a cabo en estado de inconsciencia o indefensión. Aunque esta categoría en realidad es un tipo de maltrato de físico, se suele considerar de forma diferenciada por tener connotaciones muy particulares.

La violencia intrafamiliar es un fenómeno complejo. En su origen y mantenimiento se ven implicados factores personales, sociales y culturales. Es hoy, la principal causa de reducción

en la calidad de vida, daño y muerte para los integrantes de la familia, y tiene serios efectos secundarios para la misma, para la comunidad y la economía.

5. Conflicto

El conflicto se da en cada uno de los ámbitos de nuestra vida y de nuestro mundo, desde los primeros días de nuestra existencia hasta el fin de ella; el conflicto forma parte de nosotros. Es un reconocimiento y una confrontación de nuestras diferencias. Dice Pierre Lebel en su libro, *El arte de la negociación*: lo que nos amenaza es lo que nos construye. Si no tuviéramos a los otros, no sabríamos qué somos. Suprimamos a los otros en cuanto límite de nosotros mismos y ni siquiera tendremos conciencia de nuestra existencia. El conflicto, por tanto, constituye una fuente de enriquecimiento mutuo, potencial, es una ocasión fecunda y, por consiguiente, es una oportunidad de crecimiento si sabemos aprovecharlo o, todo lo contrario, puede convertirse en una situación de caos que no favorece nada el desarrollo.

5.1 Definición de conflicto

Conflicto significa la percepción de divergencia de intereses o la creencia de las partes de que sus aspiraciones actuales no pueden satisfacerse simultáneamente o conjuntamente (Pruitt y Rubin, 1986).

Se entiende por conflicto la tensión que se genera entre personas que pretenden objetivos aparentemente contrarios; pueden ser ocasiones para propiciar cambios y, por tanto, necesarios para la evolución de las personas o sociedades. Marinés Suares (1996) realiza otra definición del conflicto adaptado al “ámbito de la mediación”: Un proceso interaccional, que se da entre dos o más partes en el que predominan las interacciones antagónicas en las cuales las personas que intervienen lo hacen como seres totales, con sus acciones, sus pensamientos, sus afectos y sus discursos.

Además de las partes enfrentadas, existen otras que, de forma más indirecta, se beneficiarán de los resultados del conflicto. Estos beneficiarios son importantes, ya que pueden optar por participar directamente o no, y su comportamiento puede influir en la resolución del conflicto.

Las dos partes se enfrentan cuando estas reconocen que sus intereses y objetivos son incompatibles y la interacción se puede convertir en una lucha por satisfacer las necesidades propias. Además, se suelen manifestar factores de poder y violencia cuando el conflicto se desarrolla de forma destructiva.

Algunos conceptos para entender el conflicto y, a su vez, para abrir posibilidades de abordar el mismo: los intereses y las necesidades. Intereses y necesidades serán definidos aquí en contraposición a otro concepto, las posiciones.

Se define las *posiciones*, como la verbalización de la secuencia de hechos realizada por cada una de las personas que se perciben como enfrentadas en un tema. Será el relato de una parte frente a la otra. Son a simple vista, las pretensiones de las partes pero no hay que quedarse en ellas, hay que analizarlas.

Posición es lo que afirma, lo que se muestra, lo que parece que se desea conseguir. Son las cosas que se exigen con términos y condiciones. Evidentemente, una posición es una forma de satisfacer los intereses, pero no la única posible. Es un medio para conseguir algo, no un fin en sí mismo. Si solo trabajamos con las posiciones, entraremos en una dinámica de regateo. Nos atrincheraremos detrás de ellas y la defensa de estas pasará a ser una cuestión de honor, no podremos avanzar hacia posibles acuerdos.

De esta forma, los resultados de una negociación basada en las posiciones serán de tipo distributivo; el que consiga obtener respuesta a su posicionamiento se sentirá ganador, el que

no consiga las pretensiones que ha verbalizado será perdedor. Este tratamiento del conflicto no permite llegar a soluciones de tipo integrativo, en las cuales se vean satisfechos los auténticos intereses y necesidades de cada una de las partes, que seguramente son más complejos que las posiciones con las que se presentan.

Otra de las consecuencias de trabajar solo a nivel de posiciones es que los acuerdos alcanzados son poco sólidos. Conllevan la insatisfacción de una de las partes y, por tanto, el riesgo de que no se cumplan; es decir, detrás de una posición puede haber varios intereses. Los intereses pueden armonizarse, las posiciones no.

En segundo lugar, definiremos los *intereses* como los motivos por los que queremos conseguir algo, las pretensiones más profundas, las motivaciones subyacentes a las posiciones, lo que realmente pretende cada parte: aspiraciones, sentimientos, miedos.

Los intereses pueden ser:

- Opuestos: contrarios, la satisfacción de unos conlleva la insatisfacción de otros.
- Compatibles: distintos pero no enfrentados. Pueden ser complementarios.
- Comunes: la satisfacción de los intereses de una parte aporta valor añadido a los intereses de la otra parte.

Al intentar el abordaje de conflictos, se trabaja con los dos últimos.

En tercer lugar, en relación a la *necesidad* como todo aquello de lo cual una persona no puede prescindir sin sentir perjudicada su forma de vida.

Maslow nos hace una propuesta de clasificación de necesidades representada en una pirámide que refleja, en su base, aquellas necesidades primarias de las que ninguna persona puede prescindir (alimento, vivienda, seguridad, etc.) y cómo, a medida que sublimamos las

necesidades (reconocimiento, sentimiento de pertenencia, etc.), estas afectan a un número más reducido de personas.

Se hace necesario identificar las necesidades de todas las partes implicadas en un conflicto ya que, solo en la medida en que las propuestas de solución contemplen la cobertura de esas necesidades, las partes colaborarán en la posible resolución del conflicto.

Por último, se hace referencia a las creencias como otro de los elementos fundamentales de comprensión del conflicto. Ya desde pequeños, la familia nos enseña cómo debemos resolver las dificultades intrínsecas al proceso de crecimiento, de relación con los demás y dentro del seno familiar. Todas las experiencias configuran nuestra particular visión del mundo y, junto con esta, nuestras creencias, compartidas o no.

De esta manera, puede decirse que el enfrentamiento de creencias y necesidades no satisfechas es una de las fuentes de conflicto entre el yo y el otro. Este surge cuando uno de los dos no tiene en cuenta las necesidades del otro y su propósito es satisfacer las suyas propias, no solo respecto a necesidades materiales, sino también afectivas y sociales.

5.2 Tipos de conflicto

Se pueden encontrar diversas clasificaciones de conflictos atendiendo a varios aspectos (ámbito al que afecta, comportamiento de las partes, quienes son los contrarios, causas que lo generan...). Los autores han recogido una clasificación que consideramos especialmente clarificadora y útil pensando en la clave de mediación: la de C. Moore.

C. Moore clasifica el conflicto atendiendo a las causas que lo generan. Así, diferenciaríamos conflictos causados por:

- Problemas de relaciones entre las personas. Contienen fuertes emociones negativas, percepciones falsas o estereotipos, escasa comunicación y conductas repetitivas.

- Problemas de información. Estos surgen cuando: a las personas les falta información para tomar una decisión correcta o constructiva, existen diferentes opciones acerca de qué parte de la información es relevante, se interpreta de forma diferente la información disponible.
- Intereses incompatibles o percibidos como tales: cada parte cree que para satisfacer sus propias necesidades hay que sacrificar las del otro; pueden ser intereses sustantivos (dinero, tiempo, recursos) o intereses de procedimiento (sobre métodos para resolver el conflicto). Los intereses psicológicos se dan en la percepción de confianza o desconfianza en que el otro realice un juego limpio.
- Fuerzas estructurales que estarían provocadas por: pautas destructivas de comportamiento e interacción, desigualdad de poder y autoridad, factores geográficos, físicos o ambientales que estorban la cooperación, restricciones del tiempo.
- Problemas de valores relacionados con sistemas de creencias incompatibles o percibidos como incompatibles: diferentes modos de vida, ideología o religión, imposición de un conjunto de valores sobre otros.

5.3 Componentes del conflicto

Los motivos

Se puede estar de acuerdo con la existencia de un conflicto, pero cada parte da distintas explicaciones. Estas diferentes explicaciones estarán condicionadas por los sistemas de referencia de cada persona. En general, se puede decir que las principales causas de conflicto están en relación con el interés directo en el tema, el contexto social en el que se genera, las tensiones psicológicas que provoca y las divergencias de posicionamientos intelectuales o de principios.

Para la persona que observa un conflicto, es importante saber identificar cuáles son los verdaderos motivos o asuntos que lo provocan, como puede ser la distribución de recursos, aspectos determinados de la relación familiar, divergencias culturales. Esto a veces es una tarea realmente difícil porque las partes pueden perderse en discusiones triviales y el tema central queda por descubrir.

La percepción

Al analizar un conflicto, hay que saber desde qué perspectiva está viviendo cada una de las partes la situación, ya que cada persona puede comprender la misma realidad de manera muy diferente.

Hay que tener en cuenta ciertos elementos que modifican las actitudes iniciales. Por ejemplo, la percepción del otro puede empezar a resentirse ante una situación que ya lleva tiempo sin resolverse de forma satisfactoria. Incluso la errónea percepción de los intereses del otro puede hacer que, dentro del mismo proceso del conflicto, se perciba de manera equivocada el comportamiento e intenciones del contrario.

La comunicación

La comunicación, vía esencial de la relación entre seres vivos, también ha de ser estudiada para comprender el conflicto. Según se comuniquen las personas, podremos prever las posibilidades de un acercamiento. A nivel de enfrentamientos primarios, la comunicación se ve limitada a su aspecto más negativo ya que se oye pero no se escucha, se ve pero no se mira, se evita el contacto físico e, incluso, se evita compartir el mismo espacio con la persona enfrentada.

Los medios utilizados para comunicarse pueden mantener e incluso agravar el conflicto: un tercero que hace de intermediario, cartas con palabras que pueden

malinterpretarse, una discusión telefónica que a menudo puede ser más acalorada que un enfrentamiento personal.

La información

Hay que saber qué tipo de información posee cada persona sobre el asunto de que se trata, si está bien informado y si sabe cuáles son sus derechos y los pros y contras o, por el contrario, muestra una actitud muy dubitativa sobre el tema. En este caso, el acuerdo al que se llegase en la resolución podría ser muy diferente del que, en la realidad, se podría conseguir. Se dice a menudo que “quien tiene la información, tiene el poder”, es decir, una de las partes puede manipular la información para su interés y proporcionar solo una parte sesgada o confusa. La información veraz, clara, directa y confrontada será seguramente un beneficio para todas las partes.

5.4 Ciclos del conflicto

La primera fase de construcción del conflicto vendrá dada por la percepción de una persona de que sus necesidades no están siendo contempladas o cubiertas por la otra, originándose un sentimiento de frustración. Este sentimiento puede estar en una fase de encubrimiento, es decir, no ser todavía explícito.

Cuando el conflicto es latente, las personas inician a nivel interno, un reconocimiento de enfrentamiento que les lleva a reafirmarse en posiciones contrapuestas: entran en competencia. En esta fase, las partes definen la naturaleza del conflicto, es decir, que es lo que las enfrenta. Buscan aliados que les ayuden a reafirmarse en sus posiciones, y la comunicación con la otra persona suele ser escasa.

En esta fase, puede aparecer el miedo, provocado por la tensión del propio enfrentamiento y el temor a perder lo que se defiende o a ser agredido. Es aquí cuando se puede iniciar la

llamada escala del conflicto, donde uno utiliza los recursos que posee para conseguir lo que se propone: poder, manipulación, victimismo, coacción, insultos y, en extremo, violencia. Es una reacción de autoprotección frente al miedo a perder o no conseguir lo que se desea, reacción que es percibida por la otra parte como un ataque, al que responde.

Posteriormente, se evidencia el comportamiento ante el conflicto y se demuestra la voluntad o no de resolverlo. Aquí es importante observar qué soluciones se buscan, porque, en ocasiones, estas no hacen otra cosa que perpetuar el problema. La evitación del encuentro, dejar pasar el tiempo y otras actitudes de las que hablaremos más adelante serían ejemplos de reacciones frente al conflicto, que, sin pretenderlo, pueden propiciar una escalada del mismo.

Para poder trabajar con el conflicto, se han de dar unas condiciones previas: dejar de lado la conducta conflictiva y estar dispuesto a compartir un espacio de escucha mínimamente respetuosa, donde se restablezca la comunicación. Es decir, hay que concretar, en actitudes y actuaciones, la voluntad de reducir el conflicto. A partir de aquí, se puede iniciar la llamada desescalada del conflicto.

Las partes enfrentadas pueden necesitar la figura de un tercero, que utilizará un “método de resolución de conflictos”: arbitraje, proceso judicial, conciliación, negociación o bien la mediación.

5.5 Métodos de resolución de conflicto

No siempre nos comportamos de la misma forma ante un conflicto; dependiendo de cómo nos afecte, de nuestros intereses, nuestros sentimientos, el tipo de relación que tengamos con el otro, tenderemos a resolverlo de una forma u otra. Nos podemos comportar de forma contenciosa, la actitud que viene marcada por conseguir el propio beneficio, sin importar demasiado cómo quede el otro. Otra actitud puede ser la de mostrar indiferencia por una

resolución y retirarse sin que el conflicto esté concluido; o bien la de rendirse a merced de la otra parte y no presentar resistencia ante las exigencias del otro. Un comportamiento diferente será el de la voluntad de las partes por solucionar el problema de la mejor manera posible para ambos. Como vemos es una cuestión de actitud. Por tanto, el tipo de comportamiento que tengamos ante un conflicto puede modificar considerablemente la relación que teníamos hasta entonces con el otro.

5.6 Negociación

La teoría de la negociación desde el modelo de Harvard, especialmente por considerar que aporta elementos esenciales para entender la mediación como método alternativo de resolución de conflictos.

El modelo de Harvard, define básicamente la mediación como una negociación colaborativa asistida por un tercero, y su enfoque teórico se identifica con la orientación a la resolución de problemas. Este modelo entiende el conflicto como un obstáculo para la satisfacción de intereses o necesidades. El problema aparece cuando las partes deben satisfacer simultáneamente intereses y necesidades que parecen incompatibles. La propuesta desde Harvard es que las partes trabajen colaborativamente para encontrar propuestas que satisfagan a todos.

Esta postura ha tenido una aceptación generalizada, dado que aparece como opuesta a la tradicional forma excesivamente costosa y destructiva de trabajar el conflicto: la orientación distributiva. En ese enfoque, el ganador se apodera de todo y el que pierde no se lleva nada (gana/pierde). Todo lo que se lleva uno lo pierde el otro. Por el contrario, la óptica colaborativa ofrece una visión más extensa del uso de los recursos.

Desde la escuela de negociación de Harvard, se propone una secuencia de etapas de trabajo para abordar el conflicto, totalmente adaptable a la mediación:

1. Separar las personas del problema.
2. Centrarse en los intereses, no en las posiciones.
3. Crear opciones para beneficio mutuo.
4. Insistir en que los acuerdos se basen en criterios objetivos.

6. Mediación

“La mediación es un proceso de resolución alternativa de conflictos, mediante el cual un profesional imparcial ayuda a las partes en disputa a llegar a un acuerdo para resolver voluntariamente un conflicto” (Martí: 1997).

6.1. La mediación social en la familia

Mediación es una palabra utilizada en multitud de ámbitos y contextos, con un significado distinto y un modo de hacer diferenciado, lo que nos obliga a clarificar la perspectiva en la que nos situamos y aproximamos al concepto desde nuestro quehacer social.

En un sentido amplio, la mediación es una institución vigente desde siempre, en tanto se refiere a la forma de encarar conflictos entre personas o grupos, y puede ser aplicable a cualquier ámbito y por todas aquellas personas que, en su quehacer cotidiano, trabajen en situaciones en las que se presentan o puedan presentarse conflicto interpersonales (Marinés Suárez, 1996: 56).

La mediación, para Neves Almeida, se ha consolidado como un “modo alternativo de resolución de conflictos”, un “modelo de regulación social” o “un método de desarrollo social y cultural”, que asume características diversas en función de la situación, del perfil del mediador y de la representación que este tiene en el proceso.

El proceso de mediación hoy se defiende en áreas diversas, cuando el conflicto asume un papel predominante en las relaciones a nivel familiar, penal, administrativo, escolar, político, social o en el ámbito empresarial, y siempre que la búsqueda de alternativas exija la intervención de una tercera persona que valore la comunicación entre las partes y la capacidad de toma de decisiones por parte de los componentes del conflicto. El conflicto, el equilibrio y el cambio constituyen polos referenciales de la expansión de prácticas mediadoras (Neves Almeida, 2001:80-81).

De otra parte Six (1997: 225) nos aproxima al concepto señalando que se trata de una acción llevada a cabo entre personas o grupos por un tercero, en la cual las partes participan libremente y a ellas pertenece, en exclusiva, la decisión final; y que está destinada a provocar el nacimiento de relaciones nuevas entre las partes o el restablecimiento, entre ellas, de una comunicación, previendo o curando relaciones perturbadas.

Una característica fundamental de la mediación, señala, es no imponer ni hallar soluciones a los conflictos desde fuera de ellos, sino que debe devolverse a las partes el protagonismo para que participen activamente en la gestión de su propio conflicto. Las partes nunca abandonan el control de su actuación y, precisamente, esta confianza absoluta que produce en las partes el dominio total de un proceso de diálogo es lo que genera confianza en la transparencia del mismo.

Ripol-Millet (2001:42) considera que la mediación, entendida como forma alternativa de resolver conflictos, ofrece la posibilidad de que ambas partes reciban su parte de satisfacción, pues se liman los procedimientos agresivos, pero la metodología continúa basada en considerar los conflictos como problemas. La tendencia a asumir en mediación una metodología de resolución de problemas, afirma, deriva de una ideología social individualista propia de la cultura occidental de los países desarrollados: se basa en una concepción del

mundo social compuesta por seres individuales radicalmente separados, de igual valor pero con deseos diferentes y cuya naturaleza se basa en la satisfacción de tales deseos, con frecuencia convertidos en derechos. En este contexto ideológico, el modelo preferido por los profesionales para la resolución de conflictos es el que intenta la colaboración de las partes.

Hay otras formas de entender la vida, de vivir los propios derechos y por tanto, de entender los conflictos y mediar en ellos, empezando a tener en cuenta los intereses de la parte enfrentada y enfocar su resolución de forma cooperativa. La ideología racional, en la que se sitúa y que compartimos con el referido autor, se niega a considerar el conflicto como problema, pues las disputas surgidas de las preocupaciones básicas de las personas, de sus insatisfacciones y sus relaciones humanas pueden ser consideradas, no como problemas, sino como oportunidades de crecer.

Se continúa diciendo: desde el pensamiento relacional, las personas tienen dos capacidades básicas, la primera es la de vivenciar toda la gama de experiencias humanas (dolor y placer, alegría y tristeza, claridad y confusión...), la segunda es la posibilidad de darse cuenta de que todos los demás tienen las mismas capacidades que uno mismo. La ideología relacional considera el mundo como un espacio que contiene una pluralidad de individualidades pero, al mismo tiempo, la potencial unidad que forma la red de sus relaciones. Se considera que los semejantes no deben ser considerados como instrumentos para ser usados en beneficio propio, sino como partes de un sistema humano que puede y debe crecer y desplegarse como tal sistema.

Utilizar los conflictos de forma creativa nos da la ocasión de ejercitar nuestra capacidad de tolerancia y empatía, de ponernos en el lugar del otro y de desarrollar un auténtico interés por el ser humano al que nos oponemos en un tema concreto; así la función de la mediación se convierte, en un instrumento de desarrollo humano. Sin renunciar a los derechos

individuales, se trata de redescubrir la dimensión colectiva, los derechos colectivos. El conflicto, desde esta perspectiva, es una oportunidad para lograr dos objetivos fundamentales para la madurez y el crecimiento personal:

1. El reconocimiento del otro, que fortalece la propia capacidad como individuo para experimentar y expresar consideración y preocupación por los demás, especialmente cuando su situación es diferente a la propia.
2. El fortalecimiento propio, que aumenta la propia capacidad como individuo para afrontar las circunstancias adversa y los problemas de todo tipo (Ripol-Millet, 2001: 47-48).

En el campo de la mediación social con la familia, lo esencial es poder establecer serenamente una visión conjunta de la situación familiar en el contexto social en el que vive: los confines de todas las relaciones que se dan también los árboles genealógicos y los múltiples datos que contribuyen al buen funcionamiento o al disfuncionamiento de tal familia. Es perjudicial reducir la mediación familiar a unos “cara a cara” más o menos yuxtapuestos, a entrevistas únicamente psicológicas, que pueden provocar regresiones infantiles en esa familia y cerrarla sobre sí misma, en lugar de abrirla hacia afuera y hacia lo que la rodea.

La mediación familiar cubre todo lo que se refiere a la familia: las relaciones de pareja, las relaciones entre padres e hijos, las relaciones entre hermanos y hermanas, es decir, todo el ámbito familiar en relación con el entorno, y requiere: tiempo para poder respetar el proceso de maduración necesaria, espacio para poder guardar una justa distancia que permita continuar teniendo una perspectiva clara de la situación y una ética de la relación para suscitar una nueva entre los miembros de una familia en la que reinan principalmente la indiferencia o el conflicto (Six, 1997:60-64).

6.2 ¿Por qué aparece la mediación?

En las diferentes culturas y pueblos, podemos encontrar distintas maneras de solucionar los problemas, de acuerdo con sus creencias y con sus costumbres. Nuestro pasado nos enseña que el ser humano puede afrontar cualquier situación difícil e intentar resolverla. En estos momentos, los valores culturales de la mayoría de las sociedades nos proporcionan las creencias y el saber necesario para hacer responsables a las personas de sus decisiones y de sus actos.

La mediación nace, aproximadamente, en los años 70 en Estados Unidos, como una nueva institución dirigida a la resolución alternativa de conflictos. Los buenos resultados obtenidos hicieron que creciera rápidamente y que se incorporara al sistema legal en algunos estados.

A Europa llega un poco más tarde y, aunque sean pocos los países donde está regulada, la tendencia va en aumento. La expansión de la mediación en los diferentes países donde se ha ido implantando ha tenido mucho que ver con las ventajas que puede representar la utilización de un sistema diferente al judicial para resolver conflictos. Ventajas que suponen mayor rapidez, mayor duración de los acuerdos, ahorro de costes en el sistema judicial, etc.

6.3 Principios de la mediación

La mediación se rige por unos principios que marcan su actuación. Algunos de ellos empiezan a estar discutidos en determinados contextos y otros matizados.

Voluntariedad

A pesar de que se defiende y aparece en muchas de las definiciones de mediación que encontramos, la voluntariedad está muy discutida en determinados ámbitos. Existen diferentes experiencias en mediación, donde la voluntariedad puede quedar en entredicho

desde el momento en que responde a una petición judicial (separación y divorcio) o puede ser vivida como la única alternativa a una posible sanción (justicia juvenil y penal). Se entiende que son experiencias de contextos muy determinados, donde sería muy discutible lo que defienden algunos expertos, sobre reconvertir la obligatoriedad en voluntariedad.

Imparcialidad

Imparcialidad significa no tomar partido por uno u otro, mantener una distancia emocional con las partes para evitar alianzas y/o coaliciones. Significa también, observar las desigualdades que puedan aparecer en una relación asimétrica, para llegar a equilibrar a las dos partes (utilizando el tiempo de dedicación a cada uno de ellos, por ejemplo).

Neutralidad

El término neutralidad se ha utilizado mucho dentro del mundo de la mediación, refiriéndose al mediador. La neutralidad tiene que ver con los propios sentimientos y emociones del mediador. Es pues importante reconocer las transferencias personales que la propia situación puede transmitirle. El tema de la neutralidad ha sido muy discutido e incluso puesto en duda, ya que la neutralidad absoluta no existe.

Sara Cobb explica que la mayoría de mediadores equiparan neutralidad con imparcialidad y con equidistancia. La primera sería la habilidad de evitar que nuestros sentimientos nos puedan influenciar en el proceso. La equidistancia tiene que ver con la habilidad de ponerse al lado de las partes, de forma alternativa, permitiéndonos elaborar sus posiciones: otorgar las mismas posibilidades a las dos partes.

Confidencialidad

La confidencialidad es el compromiso del mediador y de las partes a no desvelar el contenido de las entrevistas y los acuerdos. De esta forma, se garantiza que la información no será utilizada en contra de ninguna de las partes.

6.4 Modelos de mediación

Se encuentran tres modelos de mediación clara y tradicionalmente diferenciados, que podríamos identificar con el símil de “escuelas” en otras disciplinas. En los tres modelos, encontramos características diferenciadas y objetivos diferentes.

Modelo tradicional-lineal (Harvard)

- Características básicas: En este modelo, la comunicación se entiende en sentido lineal: uno se comunica y el otro escucha. La función del mediador es la de facilitador de la comunicación para lograr un dialogo. No se tiene en cuenta el contexto ni el pasado del conflicto, y no se prioriza el factor relacional.
- Método: Se basa en la aireación del conflicto por las partes al comienzo de la sesión, como si fuera un efecto de catarsis. La neutralidad por parte del mediador se logra a través de la imparcialidad y la equidistancia. Cuando las partes llegan a la mediación, existe el caos y el mediador tiene como función ayudar a restablecer el orden.
- Objetivos: Su meta es lograr el acuerdo. Si el conflicto surge porque hay diferencia entre las partes, hay que disminuir las diferencias y aumentar las semejanzas, los valores, los intereses, etc.

Una de las grandes críticas a este método es que los acuerdos a los que se llegan no producen ningún cambio en la relación, las partes se comprometen a dejar de hacer algo que hacían. Por lo tanto, se mantiene la pauta interaccional y no se produce ningún cambio en la relación.

Modelo transformativo de Bush y Folger (1996)

- Características básicas: Este modelo se centra en lo relacional. Recoge los nuevos preceptos comunicacionales e incorpora la causalidad circular.
- Método: Trabaja para lograr fundamentalmente el empowerment, entendiendo este concepto como potenciador del protagonismo. Se buscan los recursos personales para que las personas en conflicto puedan responsabilizarse de sus acciones. También entiende este modelo que es necesario que se reconozca el protagonismo del otro en el conflicto y para ello, se utilizan las preguntas circulares como técnica.
- Objetivo: Su meta es modificar la relación entre las partes. No importa tanto si llegan a un acuerdo. Se centra más en la “transformación de las relaciones” que en la resolución del conflicto.

Modelo circular – narrativo de Sara Cobb

- Características básicas: Se fundamenta en la comunicación, tanto la analógica como la digital. También sigue los preceptos de la causalidad circular. Comparte algunos aspectos con la teoría de la comunicación de Watzlawich, con la terapia familiar sistémica, con los nuevos abordajes epistemológicos de la cibernética y con el construccionismo social.
- Método: Consiste en aumentar las diferencias, al permitir que se manifiesten hasta un cierto punto. Al contrario que la escuela de Harvard, considera que la gente llega a la mediación con una situación de “orden”, con unas posiciones muy rígidas y la función del mediador es introducir caos para flexibilizar las posiciones. Se legitima a las personas, al construir un lugar para cada una de ellas dentro del contexto. Cada parte viene con su historia y el trabajo del mediador será construir una historia alternativa que permita ver el problema desde otro ángulo.
- Objetivo: Lo más importante de este modelo es cambiar la historia y conseguir un acuerdo en la medida de lo posible pero no como meta fundamental.

6.5 El proceso de mediación

Sara Cobb (2000) menciona, que las partes son las protagonistas y responsables de llegar o no a un acuerdo, pero el mediador es el responsable del proceso. La forma, pues, de estructurar una mediación, puede ser determinante en su resolución.

La mediación tiene unas características propias que difieren de otros procesos, y es necesario explicarlas y definir las en las primeras sesiones. Se debe tener en cuenta que estamos proponiendo una nueva forma de resolver conflictos, a la que estamos aún poco habituados, y, por tanto, cuantos más esfuerzos dediquemos a explicar en qué consiste la mediación más garantía de éxito tendremos.

Se debe establecer un encuadre de trabajo que permita transformar una dinámica de confrontación en una dinámica de colaboración, conseguir que las partes trabajen juntas en la solución de un problema, acercarlas para lograr un acuerdo (Díez y tapia, 1999).

6.6 Acuerdos

Si se ha conseguido llegar a acuerdos, deben constar por escrito. Es interesante realizar la redacción delante de los interesados y que ellos puedan participar activamente en ella, personalizándola y adaptándola a su realidad.

Todo acuerdo alcanzado dependerá solo de la voluntad de las partes y tendrá el alcance que ellas determinan. Es importante contemplar la posibilidad del carácter temporal de los acuerdos. Las circunstancias pueden hacer cambiar las cosas en un futuro y, por tanto, decisiones que hoy son válidas pueden dejar de serlo. Por eso, es interesante contemplar la posibilidad de actualizar los acuerdos a lo largo del tiempo o pensar que pueden ser movibles. Incluso, las partes pueden prevenir posibles cambios futuros, que puedan originar discrepancias, y añadir cláusulas que contemplen estas variaciones, así como también el

compromiso de acudir a mediación si se origina algún cambio imprevisto y las partes no pueden llegar a un acuerdo por sí solas.

METODOLOGÍA

El tema central de esta investigación es el de las experiencias de las familias afectadas en su búsqueda de ayuda, el proceso seguido, las representaciones sociales y los significados sobre la violencia que existen en la comunidad; así como la finalidad de la educación social como facilitadora de la madurez social, de la promoción de las relaciones humanas y preparación del individuo para vivir en sociedad. Desde esa perspectiva, se empleó la metodología cualitativa para indagar estos temas. Esta estrategia de investigación es particularmente apropiada en el presente caso porque una de sus mayores fortalezas es que permite una mejor comprensión de las dimensiones subjetivas y simbólicas del comportamiento humano, así como de los procesos vividos por los actores sociales; además de convertirse en fuente para obtener descripciones y explicaciones apropiadas sobre los procesos en el contexto que permiten entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor.

El paradigma cualitativo reconoce que la investigación se enmarca en un contexto de espacio-tiempo y se dirige a una comunidad o grupo de personas. Es decir, la investigación debe responder a los intereses y necesidades de las(os) personas que participan en la investigación. Además, durante el proceso debe mantenerse una estricta preocupación ética por las consecuencias de la investigación en las personas involucradas.

En el presente trabajo, el diseño de investigación incluyó las siguientes fuentes y técnicas de recolección de datos: entrevistas semiestructuradas a las víctimas de violencia intrafamiliar, análisis de contenido de las fuentes documentales: procesos de medidas de protección de las víctimas entrevistadas, y un inventario de pensamientos distorsionados sobre la violencia intrafamiliar con personas de la comunidad.

Una vez seleccionada la muestra, se procedió a recoger la información por medio de:

- ***Inventario de pensamientos distorsionados sobre la mujer y el uso de la violencia:***

Los objetivos de estos inventarios eran: detectar los pensamientos irracionales del maltratador y evaluar las cogniciones distorsiones referidas a la utilización de la violencia como una forma aceptable de resolver los conflictos.

El Inventario de Pensamientos Distorsionados sobre la Mujer (Echeburúa y Fernández-Montalvo, 1998) consiste en un listado de 10 ítems binarios que están dirigidos a detectar los pensamientos irracionales del agresor relacionados con los roles sexuales y la inferioridad de la mujer. Estos pensamientos resultan de gran interés en la medida en que propician la aparición de conductas violentas.

El sujeto señala qué ideas expresadas en el inventario corresponden a su forma habitual de pensar. Se puntúa cada respuesta afirmativa. Por ello, el rango del inventario

oscila de 0 a 10 puntos. Cuanto mayor es la puntuación, mayores el número de distorsiones cognitivas relacionadas con la mujer.

El Inventario de Pensamientos Distorsionados sobre el Uso de la Violencia

(Echeburúa y Fernández-Montalvo, 1998) consiste en un listado de 10 ítems binarios que están dirigidos a detectar los pensamientos irracionales del agresor relacionados con la utilización de la violencia como una forma aceptable. Estos pensamientos resultan de gran interés en la medida en que propician la aparición de conductas violentas.

- ***Entrevistas semiestructuradas con víctimas de violencia intrafamiliar:***

Los objetivos de estas entrevistas eran: evaluar las características demográficas de la víctima, la historia de victimización y de trastornos psicopatológicos y las circunstancias de maltrato doméstico, así como la expresión emocional de la víctima y la reacción del entorno familiar y social ante los acontecimientos vividos.

- ***Análisis de documentos institucionales:***

El objetivo de este análisis fue detectar la existencia de políticas institucionales sobre violencia intrafamiliar y conocer las formas de registro de casos y las medidas adoptadas para los mismos.

RESULTADOS FINALES

Inventario de pensamientos distorsionados

Los sujetos que respondieron este inventario son personas de una edad media en torno a 30 años, con estudios elementales y que pertenecen fundamentalmente a una clase social media-baja y baja.

PENSAMIENTOS SOBRE LA MUJER

- *Las mujeres son inferiores a los hombres*

Los mitos sobre las diferencias entre el hombre y la mujer, debido a la cultura, determinan la manera de pensar y sentir y, en definitiva, de actuar. En este caso el 86.6% de las personas que diligenciaron este instrumento evidencian un significativo cambio frente a la perspectiva de igualdad de género frente a las situaciones de violencia intrafamiliar, aun cuando es innegable que en la mayoría de las parejas que denuncian en instituciones del estado, la situación es totalmente contraria.

- *Si el marido es el que aporta el dinero en casa, la mujer debe estar supeditada a él.*

Un 93.3% de las personas reitera que no es a través de la medición de los aportes económicos que llegan al hogar y, quien aporte la mayor cantidad de ellos, que se otorga el poderío de las situaciones que ocurren en la familia, por ello, si es el hombre el único que aporta el dinero, la mujer no debería someterse a la rigurosidad con la que eventualmente el mismo, decida manejar la dinámica familiar, o, igualmente si es la mujer la que lidera los aportes económicos.

- *El marido es el responsable de la familia, por lo que la mujer debe obedecer*

El 80% de los individuos consideraron que, el ser “responsables” de la familia, no implica que la mujer y los hijos deban obedecer exactamente las normas que ellos mismos imparten en su hogar. Aunque dicha responsabilidad, parece estar dada en términos de dinero y no de compromisos de cuidado, de atención, de afecto, naturalmente valdría la pena revisar con más atención el tipo de responsabilidad que ellos consideraron al dar esta respuesta.

- *La mujer debe tener la comida y la cena a punto para cuando el marido vuelva a casa.*

Un 66,6% de los encuestados negaron este enunciado, lo que nos permite visibilizar un notorio cambio frente a los paradigmas del rol de la mujer en el hogar.

- *La obligación de una mujer es tener relaciones sexuales con su marido, aunque en ese momento no le apetezca.*

Un 93.3% de la población encuestada negó la obligación de la mujer frente a la vida sexual en pareja, lo que permite establecer que se ha generado una concientización y respeto frente al rol de la mujer, en relación a su intimidad y dignidad en el aspecto sexual en pareja y frente a las decisiones que ella puede tomar en este sentido.

- *Una mujer no debe llevarle la contraria a su marido.*

Un 66.66% de los encuestados afirman que la mujer en definitiva no debe llevarle la contraria al marido en ninguna circunstancia. Mientras el 33.33% asume que sí, lo que permite ver que existe una apertura a una buena comunicación y un avance social frente al papel de la mujer en el hogar; aun así la comunidad dista de lograr plenamente este cambio cultural frente al pensamiento sobre los derechos de la mujer.

- *Para muchas mujeres, el maltrato por parte de sus maridos es una muestra de su preocupación por ellas.*

Un 46.6% niega la posibilidad de concebir el maltrato como muestra de preocupación del marido hacia ellas, visibilizando el reconocimiento de los derechos humanos de la mujer, aquellos que la protegen en igualdad frente al hombre; Sin embargo existe todavía la mentalidad equivocada de hombres y mujeres frente a dicho reconocimiento por el hecho de pertenecer a una sociedad que promueve y propende por dar una protección adecuada a estos derechos.

- *Si las mujeres realmente quisieran, sabrían cómo prevenir nuevos episodios de violencia.*

La libre voluntad de la mujer es la que efectiviza en la práctica de su vida en pareja la buena relación interpersonal que construye en la cotidianidad de su hogar, frente a esto un 80% de los encuestados coinciden en confirmar lo anterior, reconociendo los derechos que ella tiene a la libre expresión.

- *Muchas mujeres provocan deliberadamente a sus maridos para que éstos pierdan el control y les golpeen.*

Efectivamente en un porcentaje considerable, un 46.6%, las mujeres son las responsables de la mayoría de los actos de violencia cometidos por parte del marido hacia ellas; el autodomínio que se podría tener en una situación conflictiva se pierde y da lugar a que se provoquen la violencia intrafamiliar.

- *Si una mujer tiene dinero, no tiene por qué soportar una relación en la que exista violencia.*

Un 26.6% considera que el tener dinero le da la posibilidad a la mujer de no soportar una relación en la que se presente la violencia como solución a los conflictos familiares. Mientras el porcentaje restante asimila que la posición económica no debe influir para que la mujer soporte o no las situaciones de violencia intrafamiliar.

PENSAMIENTOS SOBRE EL USO DE LA VIOLENCIA

- *Los niños realmente no se dan cuenta de que sus padres pelean a sus madres a no ser que sean testigos de una pelea.*

El 86.8% evidencia que los niños, efectivamente no se dan cuenta del maltrato a sus madres. Las madres generalmente ocultan a sus hijos el maltrato por parte del padre, por miedo a que las dejen o a que tomen represalias, porque generalmente es el padre quien cubre las necesidades básicas del hogar.

- *Las bofetadas son a veces necesarias*

La mayoría de las personas, el 80%, contestaron que no son necesarias las bofetadas. Se reconoce la igualdad de la mujer en relación a su pareja, frente a los derechos humanos, deslegitimando la presencia de este tipo de violencia física.

- *Para maltratar a una mujer hay que odiarla.*

Se evidencia con un 86.8%, que el sentimiento de odio, no es necesario para que se de maltrato. El maltrato se presenta incluso cuando la pareja cree tener una buena relación justificando este comportamiento en razón a que lo hacen por sus hijos, o argumentando que

fue un error de su compañero, y consideran la posibilidad de la “última oportunidad”. Se visibiliza que guardan la esperanza del cambio algún día.

- *La mayoría de los hombres que agreden a sus parejas creen que su comportamiento está justificado.*

La mayoría de los hombres son conscientes que el maltrato no es justificable; saben que es una conducta no adecuada. Sin embargo ejecutan los actos violentos a pesar de tener el conocimiento de la prohibición legal.

- *Lo que ocurre en la familia es problema únicamente de la familia.*

El 60% de los encuestados tienen esta falsa creencia, por desconocimiento de la ley; también por la tradición cultural y el temor a exponerse ante la sociedad.

Sin embargo, el ámbito familiar permite la intervención de otros agentes externos que pueden denunciar, cuando hay violencia intrafamiliar entre los miembros que conviven bajo el mismo techo. Lo anterior no está internalizado en los individuos que diligenciaron este inventario, lo que nos demuestra que falta educación en este sentido.

- *Si muchas mujeres no fastidiaran tanto a sus maridos, seguramente no serían maltratadas.*

Es de vital importancia, reconocer el verdadero significado del término fastidiar, la mayoría de veces la comunicación inapropiada genera esta interpretación; aunque realmente sea una justa reclamación a ser escuchado sobre algún requerimiento familiar. El 63.3% de las personas adopta precisamente la conducta contraria, el “fastidiar” se percibe como un mecanismo de presión, manipulación para llamar la atención, para ser escuchado o para indisponer la dinámica familiar.

- *Las mujeres a menudo lesionan también a sus maridos.*

Si, un 60% de las personas encuestadas afirma que efectivamente existe la violencia contra los hombres, bien como figura de esposo o compañero; reflejando su origen en las

conductas retaleatorias, con el ánimo de generar disociación y mayor conflicto por parte del otro.

Ello, ciertamente, rompe con el paradigma de que normalmente son los hombres quienes maltratan a las mujeres.

- *Cuando sus vecinos se están pegando, es responsabilidad suya intervenir.*

El 53.3% de las personas consideraron que hay que intervenir en estas situaciones. Sin embargo, esta respuesta nos permite diferir de lo que realmente ocurre al respecto, las personas realmente prefieren no denunciar ni intervenir de ninguna manera en dichas situaciones, el temor a la responsabilidad y a eventualmente a ser amenazadas por dichos actos, hace que ellas incurran en actos de omisión.

- *Siempre es un delito que un hombre golpee a una mujer.*

Efectivamente se ha creado en la comunidad una consciencia de legitimación de la violencia intrafamiliar como delito. El 80% de los encuestados re-afirma el cambio cultural respecto a este tipo de violencia, la asimilación en la sociedad frente a este delito poco a poco ha permitido la visibilización y denuncia de estos casos, permitiendo a su vez una transformación del contexto familiar.

- *Los agresores son personas con graves problemas psicológicos que a menudo no saben lo que hacen.*

Aun cuando la mayoría de las denuncias atendidas revelan una justificación no psicológica para la violencia intrafamiliar, en este caso un 60% de las personas que diligenciaron este inventario afirmaron lo contrario. Existe una estrecha relación entre aquel que es violento y que además tiene trastornos psicológicos, tal vez, esta condición se ha convertido últimamente en la excusa adecuada para aquellos que maltratan a una persona, pero que realmente habría que revisar es la veracidad de esta información.

Entrevista semiestructurada para víctimas de maltrato

Características del maltrato

- Maltrato durante el noviazgo o embarazo

El 13,33 % de las mujeres entrevistadas no recibió maltrato durante la época del noviazgo, frente a un 86,67% que sí lo vivenció. Sin embargo, durante el embarazo, el 61% de las mujeres llegó a sufrir malos tratos por parte de su pareja. De hecho, se observa que las mujeres que sufren malos tratos en el noviazgo presentan mayor porcentaje de malos tratos durante el embarazo.

- Frecuencia del maltrato durante el último año de convivencia con el maltratador

Los porcentajes más altos indican que las mujeres fueron maltratadas a diario (46%) o semanalmente (41%). Las siguientes opciones con mucha menor frecuencia, correspondieron a: mensualmente y esporádicamente.

- Maltrato en presencia de los hijos/as

La mayoría de las mujeres entrevistadas informó de la presencia de los hijos/as durante los episodios de maltrato. El porcentaje restante se dividió entre aquellos casos en los que los hijos nunca estuvieron presentes y uno que prefirió no contestar a la pregunta.

- Tipo de maltrato experimentado

A este ítem se podía contestar eligiendo una o varias de las dos opciones posibles (abuso físico y abuso psíquico). Cuando se hace referencia al primer incidente sufrido

por las mujeres, la incidencia coincide entre el abuso físico y el abuso psíquico. La mayoría de las entrevistadas señalaron que el primer incidente fue tanto físico como psíquico.

- *Actos cometidos en el maltrato*

Se aprecia que los actos más comunes son los psicológicos (insultos, amenazas, humillación y desvalorización) seguidos muy de cerca por los abusos físicos (empujones y bofetadas). En más de un 40% las mujeres contestaron que habían sufrido penurias económicas y retenciones en el hogar, actos considerados tanto como maltrato psicológico como físico.

- *Consecuencias sobre la salud física y psíquica informada por la mujer*

El 60% de las mujeres encuestadas comunicaron que el maltrato les había generado problemas de salud, siendo los problemas psicológicos, como la depresión o ansiedad, los más habituales, seguido de los físicos. Además, la mayoría de las mujeres señaló haber recibido asistencia médica debido a lesiones.

Análisis de documentos institucionales:

La comisaria de Familia del municipio de Chocontá inició sus labores el 30 de mayo de 2008 atendiendo las directrices de la ley 1098 del 2006 Ley de Infancia y adolescencia, tal como lo preceptúa el artículo 84 Capítulo III: “**Creación, composición y reglamentación.** Todos los municipios contarán al menos con una comisaria de familia según la densidad de la población y las necesidades del servicio. Su creación, composición y organización corresponde a los concejos municipales.

Las Comisarias de familia estarán conformadas como mínimo por un abogado, quien asumirá la función de comisario, un psicólogo, un trabajador social, un médico, un secretario, en los municipios de mediana y mayor densidad de población.

Las comisarias tendrán el apoyo permanente de la Policía Nacional. El Gobierno Nacional reglamentará la materia con el fin de determinar dichos municipios”.

En cuanto al marco legislativo dentro del cual están enmarcadas las acciones de la Comisaria de Familia se encuentran las siguientes leyes:

- Decreto 652 de 2001
- Decreto 4798 de 2011
- Decreto 4796 de 2011
- Decreto 2591 de 1991
- Decreto 4799 de 2011
- Ley 294 de 1996
- Ley 1257 de 2008
- Ley 1542 de 2012
- Sentencias de la corte constitucional sobre el tema de violencia intrafamiliar
- Vínculos decreto 4799

Todas las anteriores encaminadas a garantizar, proteger, restablecer y reparar los derechos de los miembros de la familia conculcados por situaciones de violencia intrafamiliar; a la atención y orientación de los niños, niñas y adolescentes y demás miembros del grupo familiar en el ejercicio del restablecimiento de sus derechos; a recibir denuncias y adoptar medidas de emergencia y de protección necesarias en caso de delitos contra los niños, las niñas y los adolescentes; a definir provisionalmente sobre la custodia y cuidado personal, la cuota de alimentos y la reglamentación de visitas, la suspensión de la vida en común de los cónyuges o compañeros permanentes y fijar las cauciones de comportamiento conyugal, en las situaciones de violencia intrafamiliar; a practicar rescates para conjurar las situaciones de peligro en que pueda encontrarse un niño, niña o adolescente cuando la urgencia del caso lo demande; a desarrollar programas de prevención en materia de violencia intrafamiliar y

delitos sexuales; y a aplicar las medidas policivas que correspondan en casos de conflictos familiares conforme a las atribuciones que les confieran los concejos municipales.

Ruta de atención

Las rutas de atención se crean para que la comunidad del municipio de Chocontá tenga conocimiento de las vías de acceso a la Comisaría de Familia para la denuncia de distintas inquietudes que se tengan respecto al contexto familiar.

Documentos institucionales revisados

Los documentos revisados para el análisis de los dos casos de violencia intrafamiliar, a los cuales se les aplicó la entrevista, fueron:

- Solicitud de medidas de protección.
- Solicitud de conciliación de alimentos.
- Historia socio familiar.
- Caucciones de comportamiento familiar.
- Compromisos.
- Amonestaciones.
- Actas de entrega.

Resumen medida de protección

- Caso 1: F.R.T.V

Señora F. R. T. V., persona que hace la solicitud de medida de protección, radicada el día primero de marzo de 2012 a las 10:49 a.m.

Edad: 50 años de edad. *Demandado:* L. M. P. *Hijos:* L. A. P 32 años, N. A. P. 29 años, S. E.

P. 15 años. Los hechos sucedieron en la casa donde conviven, el día 25 de Febrero del año

2012. *Agresiones*: Empujones contra una torre de cerveza, la arrastro hacia el portón de la casa. La empujo en el pecho haciéndole perder el equilibrio, se cayó de unas escaleras.

Se emite un *auto* de fecha 29 de febrero de 2012, donde se avoca y admite la solicitud, por reunir los requisitos exigidos por ley. Se cita al presunto agresor para audiencia que se llevará a cabo el día 12 de marzo de 2012 a las 10:00 a.m. Se comisiona a la estación de policía de la localidad, para que intervenga en caso de tener conocimiento de otro hecho de violencia dentro del hogar o entre sus componentes.

Se expide oficio al Hospital San Martín de Porres, remitiendo a la peticionaria de esta medida a valoración médico legal. Se determinó una incapacidad definitiva de: 15 días sin secuelas médico legales.

Se reciben descargos al agresor señor L. M. P. L., a fin de que ejerza su derecho a la defensa, respecto de los hechos denunciados por su esposa.” El señor acepto haberle pegado dándole empujones a su esposa para que bajara las escaleras (pero no acepto que estuviera con otra persona, dijo que era alguien que necesitaba una mesa y él la hizo entrar para que la viera). También dijo, que al ver que su esposa iba para arriba le entro el pánico de ver que ella viera a la señora, pues se supone estaba mal visto no haberle anunciado a la señora que yo iba a entrar a ver las mesas”. Según la señora F.R.T.V. el esposo tenía a otra mujer en el segundo piso, y ella se dio cuenta. Se emite un fallo, al inicio se invita a las partes a realizar unos acuerdos:

Inicialmente establecieron: “Vamos a continuar conviviendo mientras hacemos algunos cambios, en nuestro comportamiento de trato y de orden en general. “Así mismo agrega la señora F.R.T.V. que se va a dar el plazo de seis meses para saber si sigue conviviendo con su esposo o no”. Se toman como medidas definitivas: primero: aprobar los acuerdos a que han llegado las partes. Segundo: se ordena a las partes asistir a terapia psicológica de manera

obligatoria. Tercero: se ordena seguimiento por parte del área de trabajo social por un término de tres meses, a los involucrados en esta medida, mediante la realización de visitas domiciliarias. Cuarto: se comisiona a la estación de policía, para que intervenga a este núcleo familiar, de ser necesario. Quinto: se impone al agresor, abstenerse de amenazar, molestar u ofender en cualquier forma a la señora F.R.T.V., tanto en su sitio de vivienda, trabajo o cualquiera otro donde se encuentre. Sexto: Se advierte al señor L. M. P., sobre las sanciones que del incumplimiento de la presente medida se derivan de 2 a 10 salarios mínimos y/o arresto. Están de acuerdo en iniciar la terapia psicológica correspondiente. Se enviaron estas diligencias a la fiscalía local de Chocontá, para que se investigue el presunto delito de violencia intrafamiliar.

- **Caso 2: D.Y.L.M.**

Inicia el proceso con la radicación de medida de protección, por la señora D.Y.L.M., en el formato relata los hechos sucedidos el día 10 de febrero de 2012, “en horas de la noche, cuando recibí una llamada después de las nueve y media, cuando sentí fue que me quitaron la cobija de encima y J. Y. M. me cogió de la manos y me coloco la rodillas en el vientre y me dejo inmóvil , que yo estaba hablando con el mozo y una cantidad de groserías, me defendí, y volvió y me dio puños en la cara y en el cuerpo, en ese momento entro mi hijo que es especial y me defendió, se le lanzo a pegarle al niño, entonces salió corriendo y se fue de la casa”.

Paso siguiente. Se emite auto ordenando: Admitir la medida. Se deja constancia que el despacho no cuenta con los profesionales del área psicosocial. Se cita a las partes para audiencia el día 28 de febrero de 2012. Se comisiona a la estación de policía para que intervenga en caso de ser necesario a este núcleo familiar. Obran los correspondientes oficios,

ordenando cada paso anterior. Obran los descargos del agresor, el día 17 de febrero de 2012., aceptando que le pego a su esposa.

Esta es una pareja que ya estaba separada, pero continuaban conviviendo bajo el mismo techo, a partir de esta medida el señor se fue de la casa definitivamente.

Obra el dictamen de medicina legal, la señora presenta: Hematoma periorbitario ojo izquierdo con edema más dolor a palpación. Edema más dolor en pómulo izquierdo.

Conclusión: mecanismo causal contundente. Obra el fallo el día 28 de febrero de 2012.

En la parte inicial las partes acuerdan: El agresor se compromete a no ejercer violencia contra su esposa, así mismo de manera voluntaria se va de su hogar. Afirma que seguirá cumpliendo con los alimentos de sus hijos. En el resuelve del fallo, se deja como la anterior medida: primero: aprobar los acuerdos a que han llegado las partes. Segundo: se ordena a las partes asistir a terapia psicológica de manera obligatoria. Tercero: se ordena seguimiento por parte del área de trabajo social por un término de tres meses, a los involucrados en esta medida, mediante la realización de visitas domiciliarias. Cuarto: se comisiona a la estación de policía, para que intervenga a este núcleo familiar, de ser necesario. Quinto: se impone al agresor, abstenerse de amenazar, molestar u ofender en cualquier forma a la señora F.R.T.V., tanto en su sitio de vivienda, trabajo o cualquiera otro donde se encuentre. Sexto: Se advierte al señor L. M. P., sobre las sanciones que del incumplimiento de la presente medida se derivan de 2 a 10 salarios mínimos y/o arresto.

Se envía a la fiscalía general de la nación. Que pasa allí? Se cita a las partes y a la comisaria a audiencia, esta primera es de conciliación.

DISCUSIÓN

Por lo que se refiere a la edad de las mujeres maltratadas, se observa que el intervalo de edad con mayor frecuencia de aparición es el comprendido entre 20 y 50 años. Respecto a la historia de malos tratos padecidos, hay un porcentaje importante de mujeres que manifiestan sufrirlos durante el noviazgo. Sin embargo llama más la atención el hecho de que este porcentaje se dispara durante el embarazo. Además existe relación significativa entre sufrir maltrato durante el noviazgo y continuar sufriendolo durante el embarazo, lo cual plantea que tiende a producirse de forma crónica tal y como otros estudios lo ponen de manifiesto.

En cuanto a rehacer sus vidas con otra pareja, se observa que la mayoría de mujeres prefieren estar solas con sus hijos; sin embargo otras inician una nueva relación con otras personas.

Respecto a la frecuencia e intensidad de los malos tratos, por una parte se observa que los porcentajes más altos indican que durante el último año de convivencia el maltrato fue diario o semanal. Además, un porcentaje muy elevado de mujeres señala que los hijos/as presenciaron situaciones de malos tratos. Esta vivencia del maltrato en los hijos es una de las cuestiones que más preocupa, puesto que pueden aprender modelos de conducta agresivos y perpetuar la violencia en futuras generaciones.

En cuanto al tipo de maltrato, es el psicológico el más frecuente, aunque es el maltrato físico el considerado como más grave. Así, de los tipos de maltrato que se producen, los insultos y amenazas, actos de humillación y por último, los empujones y bofetadas son los actos de violencia más utilizados por los maltratadores.

Aunque hay más mujeres que denuncian los malos tratos en comparación con aquellas que no lo hacen, resulta preocupante el elevado número de mujeres que continúan sin denunciar las agresiones.

Es de conocimiento de la comunidad la existencia de leyes que protegen al núcleo familiar en situaciones de violencia intrafamiliar, aun así, continúan los episodios de maltrato, vulneración y violencia que no permiten una articulación familiar adecuada y que responda a los deseos de cada uno de los integrantes del grupo familiar.

Se debe señalar que con el presente estudio se pretende mejorar el conocimiento que se tiene sobre el maltrato a las mujeres, con el fin de que las medidas adoptadas permitan una actuación eficaz y rápida frente a los casos de malos tratos. La evaluación de las características que rodean una situación de violencia intrafamiliar puede ayudar a algunas mujeres a reafirmarse en una posible decisión de abandono o a crear una imagen más vívida de la relación de malos tratos.

En este sentido, este estudio puede servir como referencia para el mejoramiento de los protocolos de actuación centrados en los distintos profesionales que trabajan con situaciones de violencia intrafamiliar, con el objeto de poder detectar posibles situaciones de riesgo. Concretamente, los aspectos más interesantes que se obtienen por su importancia en la aplicabilidad de programas se centran en la constricción del afecto y sus consecuentes dificultades de reintegración al medio social, así como en la necesaria intervención con hijos/as que han presenciado y sufrido los malos tratos. Es importante que los servicios sociales así como otras instituciones u organismos competentes cuenten con respaldo suficiente para el desarrollo de actuaciones no sólo de intervención, sino también de investigación y cuantas otras pudieran realizarse en la lucha contra los malos tratos hacia cualquier integrante de la familia.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

- La violencia intrafamiliar es un fenómeno que se estudia a nivel mundial tratando de entender sus causas y de contribuir a desenmascararla, ya que tradicionalmente era un problema invisible porque quienes lo sufrían, lo desconocían o lo negaban y cuando por alguna circunstancia salía a la luz, los mismos profesionales ignoraban las técnicas específicas para su comprensión y manejo. Pero en realidad la violencia intrafamiliar es un problema tan antiguo como la familia misma.
- La intervención psicosocial sobre un grupo familiar suele comenzar con una demanda por parte de algún miembro de grupo a un interventor social. A partir de este primer contacto, se inicia un proceso que acabará con la elaboración, ejecución y evaluación de un plan de trabajo.
- Para poder establecer una hipótesis sobre lo que está sucediendo en la familia, es importante conocer: que es y cómo opera una familia en general, cuál es la estructura de esa familia en concreto cuál es su historia y qué cambios familiares se han producido en los últimos años, cuál su dinámica interna, cómo se relacionan entre sí los diferentes



microsistemas, cómo se relaciona esta familia con su entorno, cuál es su contexto social y en qué fase del ciclo vital se encuentra.

- La elaboración del plan de trabajo con la familia será más fácil y eficaz al conocer el grado de aceptación y la calidad de la ejecución de las tareas que implica la fase del ciclo vital en la cual se encuentra el grupo familiar pues, con frecuencia las dificultades de la familia se encuentran precisamente en este terreno. Distinguir entre familias transicionales en proceso de cambio de un estadio del ciclo vital al otro y familias disfuncionales ha de ser una de las primeras tareas del analista.
- El cambio en la dinámica familiar exige una preparación intelectual que permita afrontar las situaciones nuevas, apoyadas por estrategias que permitan pasar a los aspectos esenciales de la naturaleza humana, a una sociedad integradora e incluyente, para de esta forma, fortalecer el ámbito familiar y destacar el sentido de unidad que de allí se desprende, unido a la sociabilidad.
- Existen infinidad de recursos para realizar mejoras sustanciales en el desarrollo social y familiar de las personas del Municipio de Chocontá. Así, la pedagogía social surge como una necesaria respuesta a los conflictos familiares, que pueden ser tratados desde instancias educativas.
-

REFERENCIAS

- Caride, J. A. (2005). *Las fronteras de la Pedagogía Social*. España: Editorial Gedisa Colección Biblioteca de Educación.
- Echeburua, E. (2006). *Manual de violencia familiar*. España: Editores SIGLO XXI.
- García, A. P. (2003). *Mediación familiar y social en diferentes contextos*. Valencia: Edición Universitat de Valencia.
- Gilberta, E. (2005). *La familia a pesar de todo*. Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Labrador, F. (2008). *Mujeres víctimas de la violencia doméstica*. Madrid: Ediciones Piramide.
- nuñez, v. (2002). *la educación en tiempo de incertidumbre*. España: Valencia.
- Nuñez, V. (2002). *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*. España: Editorial Gedisa Colección Biblioteca de Educación.
- Presidencia de la República, Oficina del alto Comisionado para la Paz. (2004). *Promotores de Convivencia*. Colombia: Presidencia de la República.
- Sedano, A. R. (2006). Hacia una fundamentación epistemológica de la Pedagogía Social. *Educación y Educadores, Universidad de la Sabana vol 9*, 131-147.
- Serrano, G. P. (2002). Origen y evolución de la Pedagogía Social. *Revista Interuniversitaria, Universidad Pablo de Olavide Sevilla España*, 193-231.
- UNICEF. (2006). *Código de Infancia y Adolescencia*. Colombia.

