

EDUCAR PARA LA PAZ

(Coordinadores)

Antonio Salvador Jiménez Hernández

Maribel Vergara Arboleda

Sara Andrada Bote

Johanna Alexandra Quiroga Carreño

María Zareth Cruz Hernández

Filiz Bacaksiz

Cindy Tatiana López Orellana

Florencia de León Di Matteo

Alejandra Álvarez Chaves

Renata Coronado Gómez

Eliana Pereira Vellozo

Viviana Zambrano Lizama

Sónia Rodrigues



EDUCAR PARA LA PAZ

**Antonio Salvador Jiménez Hernández
Maribel Vergara Arboleda
Sara Andrada Bote
Johanna Alexandra Quiroga Carreño
María Zareth Cruz Hernández
Filiz Bacaksiz
Cindy Tatiana López Orellana
Florencia de León Di Matteo
Alejandra Álvarez Chaves
Renata Coronado Gómez
Eliana Pereira Vellozo
Viviana Zambrano Lizama
Sónia Rodrigues**

COORDINADORES

Dykinson

**Esta obra está bajo una licencia
Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional**



© Los autores

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015
Madrid Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69
e-mail: info@dykinson.com
<http://www.dykinson.es>
<http://www.dykinson.com>

ISBN: 978-84-1070-970-6
DOI: <https://doi.org/10.14679/3930>

Maquetación:

Realizada por los autores

ALTERNATIVAS PSICOSOCIALES AL MODELO DE MALTRATO

Cañete-Lairla, Miguel Ángel

Facultad de Educación, Universidad de Zaragoza

Lira-Rodríguez, Eva

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, Universidad de Zaragoza

Martín-Hernández, Pilar

Facultad de Ciencias Sociales y del Trabajo, Universidad de Zaragoza

Rodrigo-Estevan, María Luz

Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Zaragoza

1. INTRODUCCIÓN

El abordaje tradicional de la prevención del maltrato infantil se ha centrado en su dimensión penal y en estrategias sociopolíticas y jurídicas de protección (ONU, 1989). En la mayoría de sus aplicaciones se trata de una definición sobre lo que no hay que hacer, sobre lo que sobrepasa el límite que puede atentar contra la vida y la salud del menor. No obstante, estas aproximaciones se han mostrado insuficientes para garantizar un desarrollo óptimo en la infancia. Además, las consecuencias negativas de una visión cortoplacista en la infancia van a repercutir directamente en la adolescencia y por tanto en todo el ciclo vital. La ausencia de maltrato no es sinónimo de bienestar, y es fundamental integrar una perspectiva positiva cuya difusión permita a padres y educadores la atención a los requisitos en cada etapa del desarrollo de los niños³. Se requiere una redefinición del concepto desde una perspectiva centrada en el *buentrato* con factores esenciales como el afecto, el respeto y la seguridad emocional. Una educación que no renuncie a imponer normas y límites, siempre en interés del menor. Psicólogos y profesionales de la educación debemos consensuar la necesidad de un modelo educativo que establezca criterios y recomendaciones para padres y educadores desde una perspectiva basada en la evidencia y en las necesidades de los niños.

La mayoría de los hallazgos que se exponen en este documento se asientan en teorías validadas hace ya varias décadas. Sin embargo, ni todos los progenitores las conocen, ni algunos docentes las tienen en cuenta en la crianza de los niños.

2. EL CONCEPTO DE BUENTRATO Y SU RELEVANCIA

El concepto de buentrato⁴ (López-Sánchez, 2008) se basa en la promoción activa de relaciones saludables y entornos que favorezcan el desarrollo infantil. No sólo está basado en preparar al niño para el futuro, sino en desarrollar todas aquellas capacidades

³ Se utilizará el genérico masculino para ambos sexos salvo que se indique lo contrario.

⁴ Aunque la escritura del término en una sola palabra no está aceptada por la RAE, queremos contribuir a su difusión de manera similar a como lo hace el autor Félix López Sánchez (2008).

que le van a facilitar unas relaciones satisfactorias con los demás en su momento presente, una autoestima y un control emocional que le permitan responder adecuadamente y superar con éxito los diferentes contextos y dificultades que habitualmente van apareciendo a lo largo de la vida.

La intervención educativa desde el buentrato en la infancia facilita un desarrollo más satisfactorio y una adquisición de capacidades de juego, afecto, relaciones con los cuidadores y con los iguales, basado en una capacidad de gestión emocional que fortalece la autoestima, la autonomía y la seguridad basada en la adopción de límites y normas que protejan al infante.

2.1. Fundamentos básicos desde la perspectiva científico-profesional

A continuación, se expondrán una serie de principios básicos de buentrato en la crianza, basados en la práctica profesional y la literatura científica, sobre los que se sustenta la necesidad de su aplicación en toda situación educativa en la infancia.

2.1.1. Afecto y apego: Relación estable y sensible con los cuidadores principales.

Los seres humanos somos seres sociales, tenemos la capacidad y la necesidad de relacionarnos con nuestros semejantes y establecer con ellos relaciones afectivas profundas que nos permitan un desarrollo personal satisfactorio. En el modelo de la pirámide de Maslow (1943), después de las necesidades fisiológicas y de seguridad – cubiertas por el modelo de maltrato –, el amor y la pertenencia son la base sobre la que se asientan las necesidades de reconocimiento (estima) y autorrealización, que difícilmente van a poder alcanzarse sin haberse satisfecho las de amor y pertenencia.

Desde el mismo momento del nacimiento, resulta imprescindible para el bebé el contacto físico con sus progenitores, los abrazos y caricias que le hacen sentirse querido y aceptado. Poco a poco establecerá un lazo especial con uno o varios de los cuidadores principales que, además de consuelo, le proporcionen seguridad. Esta seguridad se desarrollará por el vínculo afectivo que llamamos de apego.

John Bowlby (1969, 1982) consideraba la relación de apego del niño con el cuidador en la primera infancia como un elemento crítico para su supervivencia, desarrollo físico y emocional. Se trata de una relación estable y sensible que, en función del grado de estabilidad y sensibilidad, va a dar lugar a un apego seguro o a uno de los tres tipos de apego inseguro explicados por Ainsworth y colaboradores (1978) y Main y Solomon (1990). No se trata de estar ahí de vez en cuando en función del capricho del cuidador sino de estar cuando el niño realmente lo necesita, calmarlo, hablarle aun cuando por la edad no entienda nuestras palabras, abrazarlo y consolarlo. En definitiva, se trata de darle la seguridad que le permita continuar adquiriendo las capacidades y habilidades propias de su desarrollo ontogenético sin estancarse o retroceder en él.

Sin embargo, siguiendo a Aristóteles (siglo IV a. C.), la virtud es el justo medio entre dos vicios y es tan pernicioso excederse en el cuidado infantil como tener, con ellos, una conducta negligente. Todos conocemos la personalidad desadaptativa que se puede observar en un niño mimado, producto de un exceso de cuidados y permisividad.

Es necesario que el cuidador sea una base de seguridad y afecto para el niño, pero también que le proporcione cierta libertad y espacio que favorezca su autonomía. Winnicott (1971), acuñó el concepto *madre suficientemente buena* para referirse al cuidado necesario y suficiente para un bebé, que permita y fomente su desarrollo. Postulando además la existencia en éste de una fuerza centrífuga que le empujaba a explorar: la curiosidad por explorar el mundo, y una fuerza centrípeta que le obligaba a volver: la seguridad que le proporciona el cuidador. El concepto de transicionalidad, del mismo autor y obra, supone un puente entre el mundo de la fantasía del niño y la realidad. Marca también esa necesidad de ir haciéndose independiente a través de fenómenos como el espacio transicional y los fenómenos y objetos transicionales que se constituyen en elementos indispensables para que el bebé pueda ir haciéndose persona autónoma en muchos aspectos y a partir de, relativamente, pocos meses de vida.

Se observan en la actualidad prácticas parentales como el colecho – que el niño duerma con uno o los dos progenitores– o continuar dando el pecho, hasta edades muy avanzadas. Prácticas como evitar todo sufrimiento y responsabilidad al niño que, se van al otro extremo de las necesidades de la infancia, coartan el establecimiento progresivo de su autonomía y frenan su relativa independencia. Hacen falta cuidadores suficientemente buenos, no extremadamente buenos o completamente dedicados al cuidado del niño.

Así pues, este vínculo afectivo primigenio entre el niño y el adulto puede ser positivo (seguro) o negativo (inseguro) y sobre él se van a construir, con mucha probabilidad, el resto de las relaciones con las personas que el niño vaya a tener tanto en su infancia como en su futuro de adulto (Wallin, 2007). El hecho de ser el primer vínculo afectivo le otorga la capacidad de servir de modelo al resto de vínculos y relaciones afectivas, algo que será muy complicado de modificar.

Además de influir en la capacidad de socialización, el apego, también va a influir en otras variables de personalidad como la autoestima, siendo ésta mayor en los niños que son queridos y respetados por sus cuidadores. El grado de aceptación de las personas más significativas y cercanas, así como el tipo y calidad de las relaciones que con ellas se establecen, parecen destacar entre los factores más determinantes de la autoestima. Coopersmith (1967) lo llama, la metáfora del *yo como espejo*, aludiendo a la construcción del yo en función de lo que el otro nos devuelve de nosotros mismos, como si fuera un espejo.

Muchos de los trastornos y conductas desadaptativas que se presentan en la adolescencia tienen en común una baja autoestima de los chavales. Drogas y delincuencia (Romero et al., 1995), acoso escolar (Gerenni y Fridman, 2015), trastornos de la conducta alimentaria (Martínez et al., 2011) y bajo rendimiento académico (Ferreí Ortega et al., 2014) entre otros.

El grado y oportunidad del afecto recibido condiciona nuestra autoestima y nuestras relaciones futuras. Además, como señalaba Main (1991), la construcción del modelo mental de comprensión del mundo, de las personas y de nosotros mismos está condicionada por todas estas experiencias, repercutiendo también sobre la capacidad

cognitiva del individuo. Lo afectivo, pues, trasciende su propia esfera afectando a nuestra comprensión, entendimiento y capacidad de razonamiento.

2.1.2. Seguridad emocional: Entorno estable que minimice el estrés y la incertidumbre.

Entendemos las emociones como unas respuestas adaptativas a diferentes situaciones que permiten la superación de obstáculos y dificultades cotidianas. Estos patrones de respuesta, en su forma original, son muy primitivos y no constituyen la mejor solución a los acontecimientos. Es por tanto necesario trabajar la gestión emocional desde el momento en que la capacidad cognitiva del niño le permita la comprensión y puesta en juego de respuestas más elaboradas que los simples patrones instintivos.

Tanto la expresión como la comprensión de emociones continúan su desarrollo desde el nacimiento. Es por esto por lo que la familia se convierte en el primer agente educativo y regulador de emociones, siendo la escuela el segundo agente que puede potenciar y favorecer este aprendizaje (Heras Sevilla et al., 2016).

En ningún caso se recomienda la represión de estas emociones, ya que son parte de nuestro ser y constituyen un repertorio de reacciones característico que contribuye a la propia identidad del niño. Dicha represión generaría una serie de dificultades, no solo en relación con las emociones básicas, sino también en características tan humanas e importantes para la vida social como la empatía.

La gestión emocional en estas edades requiere de diferentes componentes: la información por parte de los cuidadores de esos estados emocionales para favorecer la comprensión y la tolerancia de estas reacciones, seguida del fomento y apoyo a respuestas más *civilizadas* y eficientes para la resolución de las situaciones con carga emocional. Se trata de reconducir la energía emocional hacia resoluciones cognitivas y conductuales más elaboradas, civilizadas y exitosas (García-Blanc et al., 2020).

2.1.3. Educación y disciplina: Afecto y control

No queda completa la definición de buen trato sin recalcar la importancia que tienen en la educación las normas y límites que se deben imponer al menor por su propia seguridad, aprendizaje eficiente y desarrollo adaptativo.

La responsabilidad de la educación no recae únicamente en el docente, pero los docentes son profesionales de la educación formados para conocer las necesidades de los niños y saber manejar las técnicas y herramientas para su buen desarrollo. Los padres deben ser invitados a contribuir y participar en la manera de lo posible en ese desarrollo satisfactorio, evitando la incoherencia del uso de disciplinas dispares en el hogar y en el colegio.

Es esencial mantener un diálogo armonioso y respetuoso entre el docente y los padres o tutores, colaborando para tomar decisiones beneficiosas, inculcar valores y vivir experiencias que fomenten una actitud más positiva hacia el proceso educativo (Frontado, 2020). El estilo disciplinario, tanto por parte de los padres como de los

docentes, es imprescindible que reconozca la importancia del componente afectivo, pero sin desdeñar el componente de control de la conducta y límites de seguridad.

Es claramente pernicioso para el desarrollo infantil un modelo disciplinario que carezca de controles normativos con la idea, quizás, de que es algo que ya aprenderán de mayores. Tanto la tolerancia a la frustración como la demora de la gratificación son elementos que favorecen el desarrollo emocional, la resiliencia, el aprendizaje, la adaptación social y la autoestima, entre otros factores. Siendo, además, ambos elementos, muy difíciles de implementar en la adolescencia si no se han practicado desde la más tierna infancia (Valiente-Barroso et al., 2021).

Muchas veces los padres, con toda la buena voluntad, ponen en práctica lo que han aprendido de su propia educación si la consideran positiva. Otras tantas, se van al lado contrario cuando tienen constancia de que su propia educación no fue beneficiosa para ellos. Afecto, control y seguridad emocional son tres pilares básicos sobre los que se sostienen estas necesidades. Es aquí donde los profesionales de la educación deben informar a los padres de lo que sus hijos necesitan en función de la edad y la etapa de desarrollo en la que se encuentran. Conociendo las necesidades básicas del ser humano en general y de los niños en particular es más fácil actuar por el bien del menor y establecer una educación adecuada.

3. RECOMENDACIONES PARA UN MODELO DE BUENTRATO

A partir de la evidencia revisada, se proponen estrategias para el diseño de un modelo basado en el buentrato, es decir, un modelo centrado en las necesidades de los niños en el presente y no solamente en la preparación para su futuro como adultos:

1. Formación y sensibilización: Programas informativos para padres y programas formativos para docentes y cuidadores sobre la importancia del apego, la regulación emocional, la imposición de normas y límites, el respeto a la autonomía infantil y la autoestima.

2. Intervención preventiva: Identificación temprana de factores de riesgo psicosocial y aplicación de estrategias de promoción del bienestar.

3. Políticas de apoyo familiar: Desarrollo de iniciativas gubernamentales que fomenten la conciliación laboral y familiar y el acceso a recursos para la crianza positiva. Algo que ya se está haciendo en España y que, poco a poco, se va mejorando en su implementación.

4. Incorporación de los conocimientos científico-profesionales en las leyes de educación y salud infantil.

5. Normas y disciplina: La presencia de normas y límites es necesaria para que cualquier sociedad, cualquier grupo, cualquier familia funcione adecuadamente.

6. Entornos educativos saludables: Implementación de metodologías pedagógicas basadas en la autonomía, el juego y el aprendizaje emocional.

7. Redes de apoyo comunitario: Creación de espacios de colaboración entre familias, profesionales y entidades sociales para el acompañamiento en la crianza. Los talleres para padres son una buena herramienta que debería proponerse en cada centro educativo.

En cualquier caso, no se trata de dar unas “recetas” a los progenitores respecto de lo que deben hacer con sus hijos. Eso no funciona. Se trata simplemente de dar a conocer a los cuidadores en general, las necesidades que tienen los niños en cada una de las etapas de desarrollo para que así, tomen las decisiones que crean más convenientes en cada uno de los aspectos y circunstancias particulares de la vida familiar, escolar y social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainsworth, M. D., Blehar, M., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment. A psychological study of the Strange Situation*. Classic edition published 2015 by Psychology Press. New York & London: Routledge.
- Aristóteles (siglo IV a. C.). *Ética a Nicómano*.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss* (No. 79). Random House.
- Bowlby, J. (1982). Attachment and loss: retrospect and prospect. *American journal of Orthopsychiatry*, 52(4), 664.
- Coopersmith, S. (1967). The antecedents of self-esteem. Palo Alto, CA: *Consulting Psychologists Press*.
- Ferreí Ortega, F. R., Vélez Mendoza, J., & Ferrel Ballestas, L. F. (2014). Factores psicológicos en adolescentes escolarizados con bajo rendimiento académico: depresión y autoestima. *Encuentros*, 12(2), 35-47.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=s169258582014000200003&script=sci_arttext
- Frontado, M. (2020). Importancia de la comunicación en la relación familia-escuela y el proceso educativo. *Revista Científica*, (18), 345-357.
<https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.18.18.345-357>
- García-Blanc, N., Gomis, R., Ros Morente, A., & Filella Guiu, G. (2020). El proceso de gestión emocional: investigación, aplicación y evaluación. *Know and Share Psychology* 1 (4), 39-49. <http://dx.doi.org/10.25115/kasp.v1i4.4260>
- Gerenni, F., & Fridman, L. (2015). El Bullying y su vínculo con la personalidad, el rendimiento académico y la autoestima de los adolescentes. *{PSOCIAL}*, 1(3), 71-82.
https://web.archive.org/web/20180430125930id_/http://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/psicologiasocial/article/viewFile/1479/1358
- Heras Sevilla, D., Cepa Serrano, A., & Lara Ortega, F. (2016). Desarrollo emocional en la infancia. Un estudio sobre las competencias emocionales de niños y niñas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología*, 1(1), 67. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n1.v1.217>

- López Sánchez, F. (2008). *Necesidades en la infancia y en la adolescencia. Respuesta familiar, escolar y social*. Madrid: Pirámide.
- Main, M. (1991). Metacognitive knowledge, metacognitive monitoring, and singular (coherent) vs. multiple (incoherent) models of attachment: Findings and directions for future research. In C. M. Parkes, J. Stevenson-Hinde & P. Morris (Eds), *Attachment Across the Life Cycle*, pp. 127- 159. London: Routledge.
- Main, M., & Solomon, J. (1990). Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation. *Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention*, 1, 121-160.
<https://psycnet.apa.org/record/1990-98514-004>
- Martínez, C., Santelices, M. P., 2005. Evaluación del Apego en el Adulto: Una Revisión. *Psyke*, 14(1), mayo, 2005, pp. 181-191.
https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071822282005000100014&script=sci_arttext&tlng=en
- Martínez, M. B. A., Lamotte, B. V., & Santoncini, C. U. (2011). Continuo de conductas alimentarias de riesgo en adolescentes de México. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 30(5), 401-407.
<https://www.scielosp.org/pdf/rpsp/v30n5/v30n5a01.pdf>
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396.
<https://doi.org/10.1037/h0054346>
- Organización de las Naciones Unidas, (1989). *Convención sobre los derechos del niño*.
https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child?mc_cid=5f7d13a4fc
- Romero, E., Luengo, M. Á., & Otero-López, J. M. (1995). La relación entre autoestima y consumo de drogas en los adolescentes: un análisis longitudinal. *Revista de Psicología Social*, 10(2), 149-159.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=111813>
- Valiente-Barroso, C., Marcos-Sánchez, R., Arguedas-Morales, M., & Martínez-Vicente, M. (2021). Frustration tolerance, stress and self-esteem as predictors of planning and decision-making among adolescents. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 8(1), 1-19.
<https://doi.org/10.17979/reipe.2021.8.1.7077>
- Wallin, D. J. (2007). *Attachment in psychotherapy*. New York: Guilford press.
- Winnicott, D. W. (1971). *Realidad y juego*. Gedisa.