



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO**

FACULTAD DE PSICOLOGIA

**MALTRATO ESCOLAR
EN LOS JARDINES DE NIÑOS**

T E S I S
PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGIA

P R E S E N T A N:
ELIZABETH ARRIAGA RAMOS
ALMA NUÑEZ NEGRETE
DIANA TOLEDANO ESQUIVEL

DIRECTOR DE TESIS:
DR. JORGE ROGELIO PEREZ ESPINOSA



NOVIEMBRE 2008



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Nacional Autónoma de México por brindarnos la oportunidad de ser parte de ella.

A la Facultad de Psicología por formarnos profesionalmente.

A nuestro director Dr. Jorge Rogelio Pérez Espinosa por su dirección, asesoría, tiempo y apoyo para realizar esta investigación.

A nuestra revisora Dra. Georgina Martínez Montes de Oca

A nuestros sinodales: Mtra. Marquina Terán Guillén, Mtro. Sotero Moreno Camacho y al Lic. Jorge Valenzuela Vallejo por sus valiosas observaciones.

A la Institución y participantes que aceptaron colaborar en esta investigación.

A todas las personas que, directa o indirectamente ayudaron a la realización de éste trabajo.

DEDICATORIAS

A mis padres Florentina y Rogelio (†) por todo el apoyo, cariño, confianza y esfuerzo que me permitieron llegar a esta meta; por todo lo que me han brindado durante toda mi vida y por hacer de mí lo que soy ahora. Por esto y mucho más, mi más profundo agradecimiento.

A mis queridas hermanas Rosalva, Esperanza, Norma y Sandra por todo lo que hemos compartido, por su ayuda y colaboración que me han brindado en todo momento.

Y en especial, a ti Ricardo por tu apoyo, amor, cariño, paciencia, confianza, compañía en las buenas y en las malas, por lo que me has brindado a lo largo de estos años. Agradezco tu apoyo ya que fue fundamental para este trabajo.

A todos mis seres queridos mi reconocimiento y gratitud.

Alma Nuñez

DEDICATORIAS

A mi papá: Gracias por creer en mí y por motivarme a seguir adelante, con tu apoyo he podido llegar hasta este momento tan especial y este logro también te pertenece a ti, espero que estés tan orgulloso de mi como yo lo estoy de ti, eres el mejor!! Te amo papi.

A mi mamá: Gracias por estar siempre a mi lado, por darme tu amor, tu ternura y tu apoyo incondicional, eres maravillosa y sin ti no hubiera podido llegar hasta este momento, así que este logro también es tuyo, te amo linda.

A Gus: Me encanta tenerte a mi lado como mi brother y como mi amigo, eres una personita excelente que siempre me hace sonreír y me llena de alegría. Gracias por todo el apoyo que siempre me das y por saber que cuento contigo en todo momento, te quiero muchisisisisisisisimo.

A Dianis y Alma: Ha sido genial compartir este tiempo con ustedes, donde juntas hemos pasado buenos y malos momentos pero de los cuales hemos aprendido y hemos salido adelante, chicas forman parte de mi vida y las quiero un buen, gracias por su amistad!!!

A mis familiares, amigos y personas lindas que han estado a mi lado, que creen en mí y que me brindan su cariño y su apoyo para seguir adelante.

Pero sobre todo:

“Al Rey de los siglos, inmortal, invisible, al único y sabio Dios,

Sea honor y gloria por los siglos de los siglos.”

Jesús tú eres mi vida y te amo con todo mi corazón.

Elizabeth

DEDICATORIAS

Al más especial de todos, **a Dios** por haberme dado la vida, la sabiduría y la inteligencia, porque hiciste realidad este sueño, por todo el amor con el que me rodeas y porque me tienes en tus manos. Gracias Dios por tu gran amor.

A mi mamá, gracias por todo tu esfuerzo, tu apoyo y por la confianza que depositaste en mí. Gracias porque siempre has estado a mi lado. Te quiero mucho.

A mi papá, éste es un logro que quiero compartir contigo. Gracias por tu apoyo incondicional que me diste a lo largo de la carrera, por creer en mí y por ser mi papá. Te quiero.

A mis hermanas Miriam y Mariana, gracias por formar parte de mi vida, por su apoyo, ánimo y compañía en las diferentes etapas de mi vida. Las quiero.

A Anibal, gracias por ser mi amigo, mi familia, mi compañero. Quiero darte las gracias por todo el amor y confianza que me has dado en estos años, pero sobre todo por la paciencia, el apoyo incondicional, tu comprensión generosa y tu tolerancia infinita que me brindaste en este proceso, sin ti esto no hubiera sido posible. Te amo

A Eli y Alma, fueron muy importantes para lograr este trabajo, gracias por su apoyo, cariño, compañía y amistad. En verdad son muy especiales para mí. Las quiero mucho.

Finalmente a todas las personas que se cruzaron en este camino y que me dieron palabras de aliento y apoyo.

Diana

ÍNDICE

	<i>Página</i>
RESUMEN	1
INTRODUCCIÓN	2
CAPÍTULO 1.	
EL MALTRATO INFANTIL: PERSPECTIVA HISTÓRICA	4
1.1 Antecedentes históricos	4
1.1.1 El maltrato infantil en la Antigüedad.....	5
1.1.1.2 El maltrato infantil en Esparta.....	6
1.1.1.3 El maltrato infantil en Atenas.....	6
1.1.2 El maltrato infantil en la Roma Clásica.....	7
1.1.3 La infancia en la Edad media.....	7
1.1.4 El maltrato infantil en la Edad Moderna.....	8
1.1.5 La Ilustración. Un nuevo modelo de maltrato a la infancia.....	9
1.1.6 El Maltrato Infantil en el siglo XIX.....	10
1.1.7 El siglo XX. El siglo de la infancia.....	10
1.2 Evolución del concepto de maltrato infantil	11
CAPÍTULO 2.	
DEFINICIÓN Y TIPOS DE MALTRATO INFANTIL	13
2.1 Definición de maltrato	13
2.2 Definición de maltrato infantil	13
2.3 Tipos de maltrato infantil: definición e indicadores	17
2.3.1 Maltrato físico	20
2.3.2 Abandono físico o negligencia	21
2.3.3 Abuso sexual	22
2.3.4 Maltrato emocional o psicológico	24
2.3.5 Abandono emocional	29
2.3.6 Maltrato prenatal	29
2.3.7 Explotación laboral	30
2.3.8 Mendicidad Infantil	30
2.3.9 Corrupción	30
2.3.10 Síndrome de Münchhausen por poderes	31
2.3.11 Maltrato institucional	32
CAPÍTULO 3.	
MALTRATO INFANTIL EN MÉXICO	33
3.1 Panorama del problema en México	33
3.2 Maltrato Infantil en cifras	35
3.3 Instituciones que atienden la problemática del menor maltratado en México	43
3.4 Marco Jurídico Nacional	46

CAPÍTULO 4.	
LA ESCUELA COMO INSTITUCIÓN SOCIALIZADORA Y LA FIGURA DEL PROFESOR	48
4.1 La institución escolar	48
4.2 Importancia de las relaciones afectivas en el desarrollo y en el aprendizaje	51
4.2.1 Las relaciones interactivas	52
4.2.2 La figura del maestro o la maestra	53
CAPÍTULO 5.	
MALTRATO ESCOLAR	56
5.1 Maltrato institucional en el campo de la educación	56
5.2 Maltrato escolar en México	57
5.2.1 Relaciones entre el profesor y el niño	60
5.2.2 El papel del maestro en el maltrato	61
5.3 Factores asociados al maltrato escolar	63
5.3.1 Factores que intervienen en el comportamiento del maestro	65
5.4 Disciplina escolar y castigo	67
5.4.1 Antecedentes	67
5.4.2 Disciplina escolar	68
5.4.3 El castigo	70
5.4.3.1 El castigo en la edad moderna	70
5.4.3.2 Castigo según el Psicoanálisis	73
5.5 Estadísticas de maltrato escolar	73
CAPÍTULO 6.	
MALTRATO EN PREESCOLAR	76
6.1 La educación preescolar	76
6.2 El castigo	77
6.2.1 El castigo en el aula escolar	78
6.3 Maltrato emocional en el preescolar	78
6.3.1 Casos de maltrato en preescolar	79
6.4 Consecuencias del maltrato al niño en su desarrollo educativo	81
6.4.1 Consecuencias del maltrato psicológico	81
6.4.2 Consecuencias psicológicas del maltrato físico	82
CAPÍTULO 7.	
CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL DESARROLLO EN EL NIÑO PREESCOLAR	84
7.1 Teorías del desarrollo	85
7.1.1 Teoría psicosexual de Sigmund Freud	87
7.1.2 Desarrollo psicosocial. Las etapas de Erikson	90
7.1.2.1 Comparación de Erikson con Freud	93
7.1.3 Teoría del desarrollo cognoscitivo de Piaget	93
7.2 Características del desarrollo del niño de 3 a 6 años	97
7.2.1 Desarrollo psicomotor	97
7.2.2 Desarrollo mental, cognitivo y del lenguaje	98
7.2.2.1 El lenguaje	99
7.2.2.2 Desarrollo cognitivo	99

7.3 Desarrollo afectivo y de la personalidad	101
7.3.1 Desarrollo social	106
7.3.2 El apego infantil	106
7.3.2.1 Implicaciones del apego	108
7.3.2.2 La importancia de los vínculos afectivos en el desarrollo infantil ..	110
CAPÍTULO 8.	
EVALUACIÓN DE LAS FUNCIONES DEL YO	112
8.1 Funciones del yo	112
8.1.1 Prueba de realidad	112
8.1.2 Juicio	113
8.1.3 Sentido de Realidad	113
8.1.4 Regulación y Control de Impulsos, Afectos e Instintos	113
8.1.5 Relaciones Objetales	114
8.1.6 Procesos del Pensamiento	114
8.1.7 Regresión Adaptativa al Servicio del Yo	114
8.1.8 Funcionamiento Defensivo	114
8.1.9 Barrera a los Estímulos	114
8.1.10 Funcionamiento Autónomo	115
8.1.11 Función Sintético-Integrativa	115
8.1.12 Dominio-Competencia	116
CAPÍTULO 9.	
METODOLOGÍA	117
9.1 Objetivo	117
9.2 Objetivos específicos	117
9.3 Tipo de investigación	117
9.4 Muestra	117
9.5 Instrumento	117
9.6 Procedimiento	118
9.7 Análisis de los datos	118
CAPITULO 10.	
RESULTADOS	119
CAPÍTULO 11.	
DISCUSIÓN	131
CAPÍTULO 12.	
CONCLUSIONES	139
LIMITACIONES Y SUGERENCIAS.....	141
REFERENCIAS	142
ANEXOS	147

RESUMEN

El propósito de esta investigación fue conocer y analizar a través de casos observados por pasantes de Licenciatura en Educación Preescolar, las diferentes formas en que se puede presentar el maltrato escolar (físico, psicológico y abuso sexual) por parte del personal de las instituciones hacia alumnos de nivel preescolar. Además, el análisis de los casos se realizó en base a cinco funciones del Yo (relaciones objetales, regulación y control de impulsos, afectos e instintos, juicio, dominio-competencia y funcionamiento defensivo) para detectar falla en dichas funciones, con la finalidad de sugerir una propuesta de taller. Se seleccionaron como muestra 220 pasantes de dicha Licenciatura que ya habían realizado prácticas en diferentes Jardines de Niños. Se aplicaron 8 preguntas abiertas relacionadas a la Educación Preescolar y al maltrato escolar, dirigido a pasantes de la Licenciatura en Educación Preescolar, cuya aplicación fue de manera colectiva. El estudio es de carácter exploratorio. Los resultados revelan que algunas educadoras todavía utilizan como forma de corrección el maltrato físico y/o psicológico.

Se puede concluir que aún se presenta el maltrato en las escuelas como forma de corrección. También se presenta abuso sexual sin embargo, tener una cifra exacta es difícil, ya que son pocos los casos conocidos así como las denuncias.

Se encontró que los posibles factores de riesgo que podrían presentarse en las educadoras para llevar a cabo el maltrato escolar son los siguientes: elección inadecuada de vocación, falta de empatía, falla en el control de impulsos, vínculos hostiles con los niños, falla en el juicio, baja tolerancia a la frustración y transferencia negativa.

INTRODUCCIÓN

En este trabajo se analizó el maltrato como parte importante de la cultura institucional que se puede presentar en los planteles educativos de nuestro país a nivel preescolar y cuyas consecuencias para maestros, alumnos y la sociedad en general podrían tener gran impacto. El hecho de que los niños asistan a la escuela es algo *normal* (Jackson, 1975), sin embargo, aún esta por estudiarse la forma en que se dan muchas de las negociaciones e interacciones entre los alumnos y de ellos con los maestros; en otras palabras, las formas de vivir y sobrevivir que enfrentan alumnos y maestros en el plantel escolar.

Muchas de las interacciones que viven los alumnos, así como el aprendizaje que logran en sus respectivos salones, al relacionarse con otros compañeros y sus maestros, son experiencias que quedan segregadas, latentes, coaguladas, pero ocultas en la memoria. (Correale, 1998 citado en Gómez, 2005)

Straus (1987), señala que el hogar y la escuela son dos de los ambientes más violentos de nuestra sociedad, esto nos permite analizar y preocuparnos de que este tipo de problemas en torno al maltrato infantil no es exclusivo de algunos países, podemos ver que tanto en los periódicos como en revistas, hay referencia a casos de niños que aún en su tierna edad reciben maltratos muy graves por parte del adulto que vive o convive con él; es posible que la mayoría de las veces el maltrato y la agresión en el pequeño no llegue a niveles que favorezcan una nota roja, sin embargo, este se puede presentar de manera más sutil por ejemplo: el maltrato emocional resulta ser el más cruel y despiadado para el niño, el cual tiene consecuencias en el desarrollo de su personalidad.

Muchas de las personas que tienen relación con los niños de edad escolar (de 3 a 5 años) debido a sus constantes e inquietantes preguntas pudieran alterarse fácilmente, por no poder contestarlas o no tener tiempo para atenderlos; a consecuencia de sus múltiples ocupaciones están expuestos a ejercer maltrato a sus alumnos. Por otro lado, debido a la parte egocéntrica por la que atraviesa el pequeño tanto el padre de familia como la educadora se han visto en la necesidad de corregirlos por medio de castigos y amenazas para que compartan sus objetos, pertenencias o juegos con otros. Es importante destacar que en esta edad es difícil someter al pequeño a reglas, por lo que el adulto obliga al niño a que adquiera una determinada conducta sin tomar en cuenta que lo primero que se debe hacer, es partir de una información en torno a la disciplina e interés del niño para poder corregir algunos comportamientos y no llegar al extremo de imponer castigos, regaños o insultos, por esto es necesario recapacitar y tomar conciencia de que al niño se le debe dar tiempo para que sea capaz de comprender lo que se le pide y lo que se trata de lograr con la intervención del educador.

De ahí que, el problema del maltrato escolar resulta ser un tema que demanda conocimiento, ya que, éste lo podemos encontrar en las aulas y quizás los educadores, sin darse cuenta, están contribuyendo a maltratos en los alumnos, los cuales están siendo gravemente afectados y lo que es peor, que éste influye en la

formación de la personalidad y en las conductas del niño, además del rendimiento escolar. Por último es importante recordar que infligir en lesiones psicológicas causa más daño que cualquier lesión física.

El hecho de recibir gritos, castigos, palabras ofensivas y hasta golpes dentro del aula contribuye a que el niño se someta a una tensión inexorable; ya que la atención y el cariño son básicos para su formación. La autovaloración en la etapa preescolar es fundamental para su posterior desarrollo dentro de su vida afectiva, por eso la importancia de esta investigación para explorar el maltrato que pudiese existir dentro del aula a nivel preescolar.

En el Capítulo 1 se aborda la perspectiva histórica del maltrato hacia la infancia, la evolución que ha tenido el concepto de maltrato infantil y se dan diversas definiciones de maltrato infantil.

En el Capítulo 2 se encuentran los tipos de maltrato infantil, su definición y sus indicadores. En el Capítulo 3 se da un panorama general del maltrato infantil en México, estadísticas dadas por diferentes instituciones, así como instituciones que atienden la problemática del menor maltratado en México y el marco jurídico nacional.

El Capítulo 4 contiene el tema de la escuela como institución socializadora. El Capítulo 5 describe el maltrato escolar, factores asociados al maltrato escolar, factores que intervienen en el comportamiento del maestro, antecedentes históricos de la disciplina escolar y castigo y estadísticas de maltrato escolar.

El Capítulo 6 aborda las características generales del desarrollo en el niño preescolar desde el punto de vista de diferentes teorías de desarrollo y características específicas del niño de tres a seis años y el desarrollo afectivo del niño. El Capítulo 7 incluye el maltrato en preescolar y las consecuencias del maltrato escolar. El Capítulo 8 menciona las funciones del yo propuestas por Bellack.

El Capítulo 9 se incluye la metodología de la presente investigación. El Capítulo 10 se describen los resultados. En el Capítulo 11 se muestra la discusión. Y finalmente en el Capítulo 12 contiene las conclusiones, limitaciones y sugerencias.

CAPITULO 1

EL MALTRATO A LA INFANCIA: PERSPECTIVA HISTÓRICA

1.1 ANTECEDENTES HISTORICOS

El estudio de la infancia no debe desvincularse de los factores sociales y culturales de cada momento. En el caso del maltrato infantil, es esencial conocer el contexto histórico de ocurrencia del fenómeno, lo cual nos permitirá comprender que muchos de los hechos que hoy nos parecen brutales y sin sentido se encontraban en sintonía con las actitudes e idiosincrasia de la época (Soriano, 2001).

Como señala Casas, (1998; citado en Arruabarrena y De Paúl, 1998) si analizamos nuestra historia, el maltrato hacia la infancia no se ha planteado como un problema social prácticamente por ninguna cultura. La consideración de los hijos como propiedad privada de los padres ha llevado a justificar la agresión hacia los niños como un medio “normal” de disciplina. Incluso la disposición de la persona del menor por parte de otras personas o instituciones se ha considerado en algunos momentos como algo normal.

La historia de la Humanidad, desde casi la misma Prehistoria hasta la actualidad, nos muestra con innumerables pruebas escritas que no se trata de un fenómeno nuevo, sino que, al contrario, los niños desde su más tierna infancia han sido objeto por parte de sus padres o cuidadores de acciones agresivas y violentas que han comprometido su integridad física y psicológica, llegando incluso a producirles la muerte (Querol, 1990).

Cada época nos muestra cómo los más jóvenes han venido sufriendo, de forma constante, las peores consecuencias generadas por las situaciones económicas, sociales y culturales por las que la sociedad ha atravesado. El niño en la mayoría de los casos, ha sido considerado como un objeto pesado y siempre al servicio de los adultos, más que como un sujeto con características y necesidades propias.

Sin duda alguna, lo trágico ha estado siempre asociado a la historia de la infancia. Los niños han crecido acompañados por un continuo peligro de muerte y esto no sólo por las duras condiciones de vida, sino también, por la puesta en práctica de ciertas tradiciones y costumbres que se han ido transmitiendo de unas generaciones a otras.

En los grupos sociales más deprimidos se han venido produciendo infanticidios y abandonos por la penuria y falta de medios que rodeaban la vida de estas personas. En los estratos sociales altos y medios, donde no existían necesidades económicas, las formas de maltrato más palpables eran la negligencia y el abandono emocional.

La práctica del infanticidio ha sido justificada históricamente por ser utilizado como: procedimiento de control de natalidad; medio para evitar el deshonor, resultado de la ilegitimidad de un hijo; forma de ganar poder; deshacerse de niños

deformes o anormales; manera de agradar a los dioses y expulsar los espíritus malignos; medio para asegurar la estabilidad económica.

El maltrato, no sólo físico sino también psicológico, las actitudes negligentes, el trato inadecuado y las relaciones sexuales aberrantes acompañan permanentemente al niño desde la Antigüedad hasta nuestros días, con la aparición de nuevas formas a veces sofisticadas, fruto de una nueva época (Querol, 1990).

El recorrido de carácter histórico que a continuación exponemos, tiene entre sus pretensiones plasmar las situaciones de maltrato por las que la infancia ha ido atravesando a lo largo del devenir histórico de la humanidad, así como las intervenciones llevadas a cabo con el fin de atender a los más débiles. Por otra parte, esta breve historia del maltrato infantil, nos ayudará a comprender más ampliamente y objetivamente la situación de la infancia maltratada en el presente (Soriano, 2001).

1.1.1 El maltrato infantil en la Antigüedad

El infanticidio, como estadio final de la violencia y maltrato a un recién nacido, ha sido practicado desde la más remota Antigüedad, en todas las culturas, tanto orientales como occidentales. El deseo de destruir un recién nacido con deformidades o defectos congénitos no aceptados por los padres ha sido, sin lugar a dudas, la causa histórica más frecuente de infanticidio en el transcurso de los siglos (Querol, 1990).

Las creencias religiosas en Egipto, en la India o en China, daban al padre la potestad de disponer de la vida de sus hijos recién nacidos para ser ofrendados, como sacrificio purificador, a los dioses.

En la Biblia, en el Antiguo Testamento podemos leer cómo Moisés escapa de un infanticidio generalizado, el cual, ordenado por el faraón, afectaría a todos los niños hebreos varones (Soriano, 2001).

El hecho histórico más destacado en relación al infanticidio lo constituye posiblemente la degollación masiva de niños menores de 2 años habida en Belén, y ordenada por el rey Herodes con fines políticos (Querol, 1990).

El profeta Mahoma atacó la práctica del infanticidio de las hijas no deseadas con estas palabras: "Aquel que tenga una hija y no la entierre viva, ni la regañe, ni prefiera sus hijos varones a ella, Dios le llevará al paraíso".

Existen variados ejemplos que muestran cómo los niños son asesinados de forma masiva, tal es el caso del rey babilónico Nemrod, que ejecutó a más de 70.000 niños (Soriano, 2001).

Otras formas de infanticidio, a parte de las anteriormente descritas, consistieron en el sacrificio de niños quemados en hogueras o degollados con fines religiosos, el control del crecimiento de la población en aras a preservar y asegurar las cualidades raciales de futuras generaciones (Querol, 1990).

1.1.1.2 El maltrato infantil en Esparta

En la ciudad estado de Esparta, el niño era considerado propiedad del Estado. Por ello, desde su nacimiento, deja de pertenecer a sus padres, aunque conviva en el hogar familiar hasta los siete años. Esta edad supondrá el comienzo de su instrucción militar. El niño espartano es concebido como futuro soldado, por lo que la educación se convierte en un exclusivo y continuo adiestramiento para la lucha armada. Cada uno de los espartanos, al nacer, eran sometidos al juicio de la "Asamblea de Ancianos", la cual determinaría su utilidad social y, en función de ello, se decidía si el niño debía ser educado o eliminado. Aquellos niños que no reunían las características ideales, es decir, los que eran deformes, presentaban signos de enfermedad física o algún defecto psicológico, eran abandonados en el "Monte Taigeto" o llevados al lugar de los "Apostetas", precipicio por donde eran arrojados. Así pues, tanto el abandono como el infanticidio, ambos fueron reconocidos por la ley y admitidos socialmente, se constituyeron en sendas formas de selección institucionalizada para todos aquellos niños que no reunían los requisitos y características que les exigía la sociedad espartana. (Soriano, 2001)

1.1.1.3 El maltrato infantil en Atenas

En Atenas la infancia es considerada como la futura ciudadanía del estado. Los niños, en su gran mayoría serán objeto del maltrato en sus diversas formas. Por ejemplo, la venta de menores adquirió tales magnitudes que Solón, en el siglo VI a. C., intenta limitar, por medio de una ley, el derecho de los padres a vender a sus hijos. Igualmente el abandono y el infanticidio se constituyeron como práctica generalizada y aceptada entre la población griega.

Aristóteles y Platón, en sus escritos, dejaron constancia de las siguientes recomendaciones: "En cuanto a exponer o alimentar a los niños que vayan naciendo, sea ley no alimentar a ningún niño deforme; y por la cantidad de niños, si la regulación de las costumbres impide que un niño que nace sea expuesto, es menester que esté delimitada la tasa numérica que se fija a la procreación de hijos, y si a algunos les nace un niño por haber tenido relaciones sexuales al margen de estas normas, antes de que se desarrollen en él sensación y vida debe practicarse el aborto" (Aristóteles, Política VI, 1305 b, 11, citado en Soriano, 2001)

Platón, en su obra *República*, escribió lo siguiente: "En cuanto a los niños hijos de los inferiores, y lo mismo vale para los hijos de los superiores que nazcan lisiados, los esconderán, como conviene, en algún lugar secreto y oculto" (Platón, *República* V, 460 c). A partir del siglo III a. C. y coincidiendo con una importante crisis económica, las familias solían criar hasta tres hijos, pero difícilmente, más de una hija. En este sentido, en las cartas que Hilarión envía a su esposa en el siglo I a. C., le da instrucciones precisas. Estas no pueden ser más explícitas: "Si, como puede suceder das a luz un hijo, si es varón consévalo; si es mujer, abandónala" (Soriano, 2001).

Además de esto, fue un hecho aceptado la relación entre homosexuales y menores de edad, muchos de los cuales eran vendidos como esclavos y dedicados a la prostitución pública en burdeles, o comprados por las clases poderosas para su uso sexual (Querol, 1990).

1.1.2 El maltrato infantil en la Roma Clásica

En la Antigua Roma el niño no es cosa del estado sino del “pater familias”. La “patria potestad” otorgaba al padre unos derechos ilimitados sobre sus hijos, esto le posibilitaba la facultad de decidir sobre la libertad de ellos (venderlos) e incluso sobre sus propias vidas (el abandono que suponía su muerte). La vida del niño romano, dependía de que fuese reconocido por el padre al nacer.

En Roma, tanto el abandono de niños como el infanticidio, se constituyeron como prácticas habituales, hasta el punto de llegar a convertirse en un serio problema por la falta de población.

Con la aparición del Cristianismo se ve aumentada la responsabilidad del “pater familias” en cuanto a la vida, crianza y educación de sus hijos. En el siglo IV, la Iglesia comenzó a ejercer una firme presión sobre el Estado para que prohibiera, mediante leyes, las prácticas que ponían en peligro la vida de los niños.

En el año 374 d. C. la legislación romana, debido a la enorme magnitud que toma la costumbre del infanticidio, se ve obligado a considerar esta práctica como delito punible con la pena capital. (Soriano, 2001)

1.1.3 La infancia en la Edad Media

El sentimiento de infancia, en ésta época, no se considera la existencia de la particularidad o genuinidad infantil. El niño es visto como un adulto en miniatura y la duración de la infancia, en las clases populares, se reducirá a la fase en la que el bebé depende de la madre para sobrevivir. Aproximadamente a partir de los siete años, los niños pasarán, sin transición, a integrarse en el mundo de los adultos, donde compartirán con ellos la misma vida y similares experiencia.

Las formas de maltrato infantil, que desde el mundo clásico se venían aplicando son, el abandono, la venta de niños o el infanticidio, continuarán siendo moneda usual de cambio en estos siglos.

Durante este periodo, las familias más pobres estaban expuestas de manera más directa y constante a los ciclos crónicos de hambre, desnutrición, enfermedad y muerte, por lo que, en muchas ocasiones, difícilmente podían mantener a sus hijos, a la vez que estos eran víctimas más frecuentes de la negligencia, del abandono y del infanticidio. No obstante, el infanticidio de hijos legítimos se redujo ligeramente en la Edad media con respecto a la Antigüedad, no así el de los ilegítimos, a los que se les daba muerte, por lo general, fuera cual fuese su sexo.

El elevado número de niños sofocados, asfixia intencionada al ser acostados los niños en la cama con los padres, dio lugar a que en el siglo XII se promulgara la

primera legislación que castigaba la muerte o asfixia involuntaria del niño de la misma forma que el homicidio de un adulto.

Respecto a la venta de niños en Inglaterra, en el siglo XII, Teodoro, arzobispo de Canterbury, decreta la prohibición de la venta de niños como esclavos, pero la limita sólo hasta los siete años.

Para evitar la posible muerte por abandono de los niños expuestos, a partir del año 442, el hallazgo de estos debía ser comunicado a las iglesias. La primera inclusa medieval fundada en Europa en el año 787 fue por el arcipreste Dateo de Milán, fue el primer asilo exclusivo para niños abandonados.

Inocencio III, funda un “Bephotrofio” u Hospital de Expósitos para la atención de los niños abandonados en Roma.

La influencia del clero, por medio de un proceso de evangelización, irá transmitiendo, con la difusión de actitudes e ideas, nuevos ideales y valores más humanizantes para la infancia. Esto supondrá en la población, la existencia, de una mayor sensibilidad y, por tanto, una oposición más generalizada y consciente hacia las formas de maltrato, sin embargo, todo esto, en la práctica no sería suficientemente eficaz (Soriano, 2001).

El abandono de los niños fue disminuyendo, siguiendo lógicamente la progresiva preocupación social por el mundo infantil, aunque adquirió caracteres relevantes a mediados de la Edad Media hasta el s. XVII, bajo la modalidad de cesión de los hijos a otras clases económicamente más pudientes para ser criados y educados, siendo, en realidad, en la mayor parte de los casos, explotados y utilizados en trabajos inapropiados a su edad. En otras ocasiones eran literalmente “vendidos”, como prenda económica en pago a determinados servicios (Querol, 1990).

1.1.4 El maltrato infantil en la Edad Moderna

En los siglos XVI y XVII se produce un cambio que, hace modificar, la consideración que hacia la infancia existía en la Edad media. El niño, va encontrando un lugar propio en la estructura mental de los adultos a la vez que en la vida afectiva y familiar. A finales del XVII la escuela irá abarcando una población más amplia y heterogénea.

El poder coactivo de la ley, que castiga severamente el infanticidio, así como la influencia de la Iglesia, actuaron a favor de la seguridad de los recién nacidos, de tal modo que se redujo la muerte intencionada de hijos legítimos, tal y como parece confirmar el rápido aumento del número de niños abandonados (Lebrun 1972, citado en Soriano, 2001)). Este clima de creciente atención a la existencia del niño más necesitado hace que surjan y se afiancen en nuestro país diverso tipo de instituciones para los menores marginados. Será la Iglesia la que se involucre más directamente en el problema de la marginación, destinando a la contribución diezmal religiosa a la realización de fundaciones benéficas para niños, como el “Hospital de Piedra” para niños expósitos en Toledo (1499), nombre que alude al lugar donde se abandonaban o “echaba” a los expósitos en las iglesias y catedrales.

En esta época se crean un gran número de instituciones específicas para atender a la infancia desprotegida. Los principales tipos de centros son los siguientes: “Inclusas” (en estas se recogerán niños expósitos hasta los siete años); “Casas de Huérfanos, Casas de Expósitos, Escuelas de Caridad, Casas de Misericordia” (lugar donde se les prestará atención a los niños de seis a doce años); “Beaterios y Casas de Arrepentidas” o Recogidas (aquí se internarán exclusivamente niñas y madres solteras abandonadas); “Hospicios, Casas de misericordia y Asilos” (en ellos se albergarán niños a partir de los doce años). Estos dos siglos tienen gran importancia en cuanto a la creación y puesta en funcionamiento de un sistema institucionalizado, cada vez más específico, de atención al abandono y a la marginación infantil, sistema que en los próximos siglos se extenderá en número y calidad de los servicios. (Soriano, 2001)

1.1.5 La Ilustración. Un nuevo modelo de maltrato a la infancia

El interés social por la infancia desprotegida, surge de las transformaciones ideológicas del Renacimiento, debido a una serie de factores que motivaron un serio intervencionismo del Estado y que se traducirá en un importante número de acciones con la infancia marginada. Estos factores se dividen en dos grandes grupos:

1. Factores demográfico – económicos: Desde las altas esferas administrativas se proclama la necesidad de que los huérfanos y expósitos se integren en la agricultura, en el arte y en los oficios como forma de lograr una mayor productividad.

2. Factores de carácter filantrópico o religioso. En esta línea es muy ilustrativa la carta que envía el Conde de Cabarrús a Jovellanos, refiriéndose a la situación del abandono de niños: “criaturas ahogadas, descuartizadas o expuestas a las inclemencias de los elementos o a las injurias de los animales”. Consecuentemente, el interés poblacionista y la preocupación social durante el siglo XVIII, influirá en la creación de instituciones dedicadas a la crianza e integración de los marginados, concretamente, de los expósitos; estando sustentado todo ello por un nuevo cuerpo legislativo.

El objetivo primordial que se persigue con la construcción de Hospicios y Casas de Misericordia, al igual que con las Casas-Cuna, no era otro que terminar con el abandono infantil, causante de las altas tasas de mortalidad entre la infancia desfavorecida. Sin embargo, este objetivo no se consiguió, ya que la mortalidad de expósitos internados a lo largo del siglo XVIII oscilaba entre el sesenta y el setenta por ciento de la población total de niños acogidos.

En el siglo de las Luces abundarán más los nobles propósitos que las auténticas realizaciones. Aun así, es innegable el progreso producido en este “Siglo de las Luces” en cuanto a la consideración y cambio de actitud hacia la infancia en general y la más desprotegida en particular. (Soriano, 2001)

1.1.6 El Maltrato Infantil en el siglo XIX

Como señala Soriano (2001), en este siglo, el hogar burgués adquiere un nuevo sentido de domesticidad en el que el papel central es ocupado por la madre, que es la dedicada a la atención de los hijos, estos dentro de este nuevo hogar, se irán enculturando en los nuevos valores y normas sociales.

Con la llegada de la Revolución Industrial en Gran Bretaña durante el siglo XIX, se institucionalizó un maltrato laboral, los hijos de la gran masa obrera que va generando este siglo, serán objeto de la explotación laboral, se verán hacinados en los núcleos urbanos, sufrirán el acceso prematuro al trabajo en fábricas, en el campo, en minas, lugares todos ellos donde trabajarán como verdaderos esclavos hasta catorce horas diarias y al tener bajo rendimiento por su desnutrición, se les propinaban bofetadas y golpes de todo tipo para que se esforzaran más. Convirtiéndose la infancia en una verdadera mano de obra barata, que entregaba el escaso salario ganado a sus padres parados. (Querol, 1990)

En Inglaterra no era extraño encontrar trabajando en las factorías a niños de cinco años encadenados durante 16 horas. A estos menores obreros les aguardaba una tremenda infancia llena de miseria, explotación y abusos. Así pues, los niños, junto con los adultos, pasarán a formar parte del sistema productivo de las fábricas pero, hasta el punto alienado, que se verán convertidos en mercancías, en objetos que se podrán comprar y vender. La infancia se convertirá en claro objeto de maltrato institucional, e intrafamiliar, reflejo, el primero, de la explotación capitalista de la época y, el segundo, de la necesidad de supervivencia de las familias.

A partir, de la primera mitad del siglo XIX, el Estado comenzará a asumir competencias, en materia de asistencia a niños desvalidos, muchas de las cuales estaban en manos de la Iglesia y de la beneficencia privada. En este siglo se produce un importante número de acciones por parte de la beneficencia privada. Prueba de ello es que comenzarán a surgir "Sociedades" o movimientos de carácter filantrópico y religioso, normalmente impulsados por mujeres de la burguesía española, cuyo objetivo será atender a la infancia más desprotegida. (Soriano, 2001)

1.1.7 El siglo XX. El siglo de la infancia

Durante los últimos años del siglo XIX y bien entrado el XX, al aumentar la conciencia paternal, los niños eran llevados a los hospitales por los mismos padres que relataban extraños accidentes para poder explicar las múltiples heridas y fracturas que marcaban los cuerpos de sus hijos. (Gallardo, 1988)

Ingraham en 1939, fue el primero en afirmar el origen traumático de la mayoría de los hematomas subdurales (hemorragias cerebrales internas) del niño de pecho, originadas por los padres intencionalmente. Esta noción estuvo lejos de ser aceptada por la opinión especializada. (Gallardo, 1988)

El objetivo primordial que se planteó desde los inicios de éste fue el de la protección a la infancia, todo lo cual se verá estructurado y salvaguardado por una importante legislación al respecto.

Soriano (2001), señala que en el año 1946, se crea el “Auxilio Social” como entidad oficial integrada dentro de la Falange Española, la cual se encargará de realizar funciones benéficas y sociales. Pero será el “Texto Refundido de la Legislación sobre Tribunales Tutelares de Menores” del año 1948 el que constituirá como la ley marco sobre menores. Esta será de gran importancia y trascendencia en nuestro país hasta mediados de los años ochenta.

En la década de los setenta las condiciones de los centros para la atención a la infancia marginada son ya muy diferentes. Los avances científicos, junto con el progreso social, permitieron que la mortalidad infantil desapareciera de estas instituciones. Reducidos o prácticamente eliminados los problemas de supervivencia, las instituciones, por fin, comienzan a avanzar desde planteamientos exclusivamente sanitarios y asistenciales a otros de carácter educativo y formativo.

Deben, pues, producirse aún muchos cambios en la conceptualización actual del maltrato a la infancia, así como en su consideración. Cambios que sólo serán posibles si se dan otros en nuestra compleja sociedad moderna de consumo. Si esto no ocurre, el desigual reparto de la riqueza no sólo económica, sino también cultural, seguirá produciéndose infancias descarriadas, segregadas, estigmatizadas, inadaptadas y todas, en última instancia, continuarán siendo objeto del egoísmo y del maltrato de los adultos (Soriano, 2001).

1.2 EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE MALTRATO INFANTIL

La conceptualización del maltrato infantil, tal y como lo entendemos en la actualidad, no aparece hasta la década de los setenta, aunque a lo largo de todo el siglo XX se habían ido presentando una serie de señales que hacían ver que la sociedad y la comunidad científica empezaban a sensibilizarse hacia el trato recibido por los niños. (Arruabarrena y De Paúl, 1998)

El primero que estudió esta problemática y sentó las bases del concepto de maltrato infantil fue Ambroise Tardieu (1860), publicó un estudio sobre 32 niños *menores* de cinco años contrastando los hallazgos clínicos y las justificaciones. Al quedar en el anonimato esta investigación, la frecuencia del maltrato infantil iba desvelándose poco a poco hasta que en 1874 sucedió un trágico acontecimiento que hizo reflexionar a la opinión pública de muchos países del mundo.

Se trata del caso de Mary Allen, descrito por Marcovich (1981): una niña de cuatro años que, viviendo con sus padres en Nueva York, recibía constantes apaleamientos y se pasaba la mayor parte del día atada a la pata de su cama con cadenas; ante estas evidencias, los vecinos denunciaron el caso. Sin embargo, como el maltrato infantil no era considerado un acto delictivo, se presentó el suceso a la Sociedad Protectora de Animales, insinuándose con ironía que esta criatura pertenecía a este grado de la escala zoológica. La niña fue separada de sus padres.

El más extraordinario avance para definir este término se dio en el año de 1961 cuando Henry Kempe, acuñó la expresión *Battered Child* (*niño golpeado o apaleado*). Al año siguiente publicó un artículo en cuya primera página define el nombre de *The Battered-Child Syndrome* como:

“...un cuadro clínico que se manifiesta en niños pequeños que han recibido malos tratos severos, que pueden ser causa de lesiones permanente e incluso de muerte. El síndrome debe ser considerado en cualquier niño que muestra fracturas, hematoma subdural, trastornos del crecimiento, malnutrición, higiene deficiente, hinchazón en tejidos blandos, contusiones, y en cualquier niño que fallece repentinamente o bien en los casos en que existen diferencias entre los hallazgos clínicos y los datos aportados por los padres. Los factores psiquiátricos son probablemente de primera importancia en la patogénesis de este síndrome, pero el conocimiento de estos factores es limitado.” (Gallardo, 1988).

En pocos años, se introdujeron importantes cambios a nivel legislativos tanto a nivel federal como a nivel estatal, en la opinión pública y los profesionales relacionados con la infancia iniciaron un proceso de sensibilización hacia el maltrato infantil. (Arruabarrena y De Paúl 1998)

En 1963, Fontana introduce la denominación *niño maltratado*, esta nueva expresión abarca todo tipo de violencia ejercidas en la persona del niño, siendo una de ellas la emocional que empieza a ser considerada como una agresión muy importante.

A partir de 1965, surgen los términos “*síndrome del niño golpeado*” y “*síndrome del niño maltratado*” aparecen en las publicaciones bajo la denominación de *Child Abuse* (“*niño abusado*”). Kempe incluye no sólo a los niños con malos tratos físicos, sino también con malos tratos emocionales, abandono, *déficit* nutricional o abuso sexual. (Gallardo, 1988).

La necesidad de encontrar una definición lo suficientemente amplia, que abarca las múltiples formas de agresión hacia los pequeños, así como la diversidad de manifestaciones clínicas secundarias a descuido y negligencia de los padres, es planteada en 1969 por D. Gil en los siguientes términos, en una de las definiciones más conocida, aceptada y citada de la literatura: “Cualquier acto que implique deliberación o, en contraposición, omisión o negligencia emanado de personas, instituciones e incluso sociedades, que privan al niño de sus iguales derechos y libertades e interfieren actos o situaciones de abuso, maltrato y abandono”. (Martínez y De Paúl, 1993)

Como se observa en éste capítulo, el maltrato infantil ha estado presente desde la antigüedad, aunque ha cambiado la manera de llevarlo a cabo, aún no se ha erradicado por completo éste problema. Es sorprendente que hasta el año 1961 se consideró un problema social y se dio una primera definición sobre el maltrato hacia los niños.

En el siguiente capítulo se abordarán las definiciones que han dado varios autores e instituciones, así como las diferentes formas en que pueden ser maltratados los niños.

CAPITULO 2

DEFINICIÓN Y TIPOS DE MALTRATO INFANTIL

2.1 DEFINICIÓN DE MALTRATO

Las definiciones de este término, están relacionadas con lo que una comunidad acuerda como prácticas de crianza y educación más o menos aceptables. El maltrato es intrínsecamente una etiqueta social, de tal modo que no basta con que una determinada conducta sea nociva o perjudicial, sino que, además, debe violar alguna norma de aquello que se considera apropiado, de acuerdo con los valores de la sociedad. Por tanto, la definición del maltrato varía en función de criterios y valores tanto sociales como culturales, del espacio geográfico y del momento histórico, en que se produzca. Así lo manifiestan algunos cuando afirman que "(...) la ausencia de criterios claros y operacionales, la diversidad de criterios ideológico-culturales y otros factores provocan la aparición de multiplicidad de definiciones que hacen que un mismo caso pueda ser considerado como maltrato o no, en función de quién lo detecte o investigue, o dónde se detecte o investigue" ADIMA (1993, p18; citado en Soriano, 2001)

2.2 DEFINICIÓN DE MALTRATO INFANTIL

A pesar de que éste es un fenómeno que se ha presentado desde siempre, ya que parece tener una alta prevalencia a nivel mundial, existen aún dificultades en la toma de acuerdos para su definición.

Un estudio realizado en Estados Unidos por *el National Center on Child Abuse and Neglect* (NCCAN) en 1981 recoge datos sobre la ocurrencia del maltrato infantil en los años 1979 y 1980 y allí formula los elementos básicos y los criterios que deben reunir las definiciones:

- a) Un niño maltratado (abuso o negligencia) significa un niño cuyo bienestar físico o mental resulta dañado, o existe la amenaza de daño por actos u omisiones de sus padres u otra persona responsable de su cuidado.
- b) El daño de la salud o el bienestar del niño puede ocurrir cuando un padre u otra persona responsable de su bienestar: cause al niño o permita que sean causadas lesiones físicas o mentales; cometa o permita que sean cometidas ofensas sexuales al niño; no proporcione al niño la alimentación, el vestido, la vivienda, la educación y el cuidado médico adecuados disponiendo de los medios para hacerlo; abandone al niño; cometa actos serios de omisión o de naturaleza similar que suponen la desatención severa del niño.
- c) La amenaza de daños significa riesgos serios de sufrir daños o lesiones.
- d) La persona responsable del bienestar del niño incluye a los padres, un cuidador, un padre sustituto, un empleado de agencias institucionales, o

centros de cuidados públicos o privados u otra persona responsable del cuidado del niño.

- e) Las lesiones físicas incluyen desde daños temporales, impedimentos físicos o desfiguramientos, hasta la muerte.
- f) Lesión mental significa daños que afecten a la capacidad intelectual o psicológica de un niño y que impiden el funcionamiento dentro del rango de actividades y conductas consideradas como “normales” en su contexto cultural. (Bringiotti, 2000)

Por la importancia del tema, se revisaron las definiciones generadas por organismos internacionales (ONU, UNICEF); instituciones extranjeras (Centro Internacional de la Infancia, París; el Instituto del Niño y la Familia, Ecuador; el Hospital para niños, Ohio; el código civil Español); organizaciones mexicanas (Federación Iberoamericana contra el maltrato Infantil, FICOMI) y el Sistema de Protección y Desarrollo Integral de la Familia (DIF) y autores extranjeros (Kempe y Kempe) y nacionales (Marcovich, Montiel, Osorio, Manterola y Loredó-Abdalá).

➤ **Definiciones del Maltrato Infantil (Organizaciones Mundiales)**

1. **La Organización de las Naciones Unidas (ONU):** “Toda forma de violencia, perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, mientras que el niño se encuentra bajo la custodia de sus padres, de un tutor, o de cualquier otra persona que lo tenga a su cargo.”
2. **El Fondo Internacional de Socorro de la Infancia (UNICEF).** UNICEF entiende a los menores víctimas e maltrato y abandono como aquél segmento de la población conformado por niños, niñas y jóvenes hasta los 18 años que “sufren ocasional o habitualmente actos de violencia física, sexual o emocional, sea en el grupo familiar o en las instituciones sociales”. El maltrato puede ser ejecutado por omisión, supresión o trasgresión de los derechos individuales y colectivos e incluye el abandono completo o parcial. (Loredó, 2004)

➤ **Definiciones del Maltrato Infantil (Organizaciones Internacionales)**

1. **Centro Internacional de la infancia de París:** “Cualquier acción u omisión realizado por individuos, por instituciones o por la sociedad en su conjunto y todos los estados derivados de estos actos o de su ausencia que privan a los niños de su libertad o de sus defectos correspondientes y/o que dificulten su desarrollo”

2. **El Instituto Nacional del Niño y la Familia de Ecuador:** “Toda forma de comportamiento social, institucional, colectivo, o individual que se origina en la vida cotidiana de todas las esferas o ámbitos de la vida social, civil y pública. Es el resultado de múltiples causas que interactúan de un modo complejo y cuya consecuencia, conocida o no por sus autores, es la instalación de condiciones que impiden, retardan o deforman el desarrollo de los niños, con lo que se ocasiona deterioro de su calidad de vida”.
3. **The “Childrens Hospital” de Columbus, Ohio:** “Una lesión inferida al menor por un cuidador, por cualquier motivo, incluyendo lesión resultante de la reacción del cuidador ante una conducta indeseable. La lesión incluye trastorno tisular más allá del eritema o del enrojecimiento por una palmada dada a cualquier área que no sea la mano o las nalgas. No debe usarse el castigo físico en menores de 12 meses de edad. El niño ha de ser normal en su desarrollo, en su estado emocional y físicamente. La lesión tisular incluye magulladuras, quemaduras, desgarros, punciones, fracturas, roturas de órganos y trastornos de sus funciones. Constituye maltrato el uso de cualquier instrumento empleado para lesionar cualquier parte de su cuerpo. La lesión puede ser causada por impacto, penetración, calor, un cáustico, un producto químico, una droga.”
4. **El Código Civil Español:** “Situación que se produce de hecho a causa del incumplimiento, o del imposible e inadecuado ejercicio de los deberes de protección establecidos por las leyes para la guarda de menores, cuando éstos queden privados de la necesaria asistencia moral o material.” (Loredo, 2004)

➤ **Definiciones de Maltrato Infantil (Organizaciones Nacionales)**

1. **La Federación Iberoamericana contra el Maltrato Infantil:** “Una enfermedad social internacional, presente en todos los sectores y clases sociales, producida por factores multicausales, interactuantes y de diversas intensidades y tiempos que afecten el desarrollo armónico, íntegro y adecuado e un menor, comprometiendo su educación y consecuentemente su desenvolvimiento escolar con disturbios que ponen en riesgo su socialización y, por tanto, su conformación personal y posteriormente social y profesional.”
2. **El Sistema de Protecciones y Desarrollo Integral de la familia (DIF):** “Un maltrato en el sentido amplio de la palabra donde se involucra no sólo la agresión física, sexual o psicológica, sino también la falta de atención a sus

necesidades vitales como son la alimentación, respuesta a sus dolores cuando enferman o al cuidado de su aseo y otras más.” (Loredo, 2004)

➤ **Definiciones de Maltrato Infantil (Autor Extranjero)**

1. Kempe y Kempe: “Maltrato es aquélla situación en la que se daña al niño en forma intencional” (Loredo, 2004)
2. Martínez y De Paúl en 1993 (citado en Linaza, López y Simón, 2000) el maltrato infantil está determinado por “las lesiones físicas o psicológicas no accidentales que son consecuencia de acciones físicas, emocionales o sexuales, de comisión u omisión y que amenacen el desarrollo físico, psicológico y emocional considerado como normal para el niño” .
3. Según Palacios en 1995 (citado en Linaza et. al. 2000) se puede considerar que “una situación de maltrato está determinada por las consecuencias físicas y psicológicas que tienen en el menor de 18 años, es decir, por los daños u omisiones reales o potenciales sufridos”.
4. Para Barudy en 1998 (citado en Linaza et. al.2000) a la hora de definir a lo que se le denomina maltrato se debe partir de los siguientes principios:”todos los niños deben recibir los cuidados necesarios para asegurarles su bienestar y un desarrollo armonioso, al mismo tiempo que sus derechos sociales, económicos, cívicos y políticos son respetados, permitiéndoles el desarrollo de sus potencialidades para que todos tengan las mismas posibilidades de vivir, ser libres y felices”. Así, partiendo de este planteamiento, se considerará maltrato infantil a “toda acción u omisión cometidos por individuos, instituciones o por la sociedad en general, y toda situación provocada por estos que prive a los niños del cuidado, de sus derechos y libertades, impidiendo su pleno desarrollo”.
5. Bringiotti en (1999; citado en Bringiotti, 2000) define maltrato infantil como: “cualquier daño físico o psicológico no accidental contra un niño menor de 16 o 18 años (según el régimen de cada país) ocasionado por sus padres o cuidadores que ocurre como resultado de acciones físicas, sexuales o emocionales de omisión o comisión y que amenazan el desarrollo normal tanto físico como psicológico del niño”.
6. Para Soriano (2001), una definición básica sobre maltrato infantil es: “Cualquier daño físico o psicológico producido de forma no accidental a un niño/a menor de dieciocho años y que es ocasionado por individuos o instituciones, que ocurre como resultado de acciones físicas, sexuales o emocionales, de acción u omisión y que amenazan el desarrollo normal, tanto físico como psicológico del niño/a.”

➤ **Definiciones de Maltrato Infantil (Autores nacionales)**

1. Marcovich Kuba J.(citado en Loredo, 2004): “Conjunto de lesiones orgánicas y correlatos psíquicos que se presentan en un menor de edad como consecuencia de la agresión directa, no accidental, cometida por un adulto en uso y abuso de su condición de superioridad física, psíquica y social.”
2. Montiel V. y col. (citado en Loredo, 2004): “Conjunto de lesiones orgánicas y/o psíquicas que se presentan en un menor de edad por acción directa no accidental, provocado por mayor de edad en uso y abuso de su condición de superioridad física, psíquica y social.”
3. Osorio CA. (citado en Loredo, 2004) “Persona humana que se encuentra en el periodo de la vida comprendido entre el nacimiento y la pubertad, objeto de acciones u omisiones intencionales que producen lesiones físicas y mentales, muerte o cualquier otro daño personal, provenientes de sujetos que, por cualquier motivo tengan relación con ella.”
4. Manterola A. (citado en Loredo, 2004): “Aquella circunstancia en que los menores de edad enfrentan y sufren ocasional o habitualmente, violencia física, emocional o ambas, ejecutada por actos de acción y omisión, pero siempre en forma intencional, no accidental, por padres, tutores, custodios o responsables de ellos.”
5. Loredo-Abdalá A.(2004): “Es la forma extrema y/o extraña de lesiones no accidentales, de cualquier forma de agresión sexual, privación emocional u otro proceso de agresión ya sea aislada o combinada y ocasionadas intencionalmente por los padres, parientes cercanos y/o adultos estrechamente relacionados con la familia.”

La definición del CAINM-INP-UNAM es la siguiente: “Toda agresión u omisión intencional dentro o fuera del hogar contra un menor(es), antes o después de nacer y que afecte a su integridad biopsicosocial, realizada habitual u ocasionalmente por una persona, institución o sociedad, en función de su superioridad física o intelectual.” (Loredo, 2004)

2.3 TIPOS DE MALTRATO INFANTIL: DEFINICIÓN E INDICADORES

Cuando hablamos de maltrato infantil nos estamos refiriendo a una serie de variadas conductas que pueden ser perjudiciales para los niños. Por tanto, estamos hablando de diferentes clases de malos tratos, cada uno de los cuales es distinto de los demás y, a su vez presenta características diferenciadas. Por ello, el maltrato puede abordarse desde diferentes perspectivas:

❑ **Por su carácter y forma:**

- Maltrato físico.
- Maltrato psíquico o emocional.

❑ **Por su expresión o comportamiento:**

- Por acción (activo): Se lesiona al niño física, psíquica y/o sexualmente.
- Por omisión (pasivo): Se produce cuando se dejan de atender las necesidades básicas de los niños.

❑ **Por el ámbito de ocurrencia:**

- Familiar: Se produce en el ámbito familiar (padre, madre, hermanos, familia extensa: tíos, abuelos, etc.)
- Extrafamiliar: Se produce por personas que no forman parte de la familia del niño, por determinadas instituciones o por la misma sociedad (Soriano, 2001).

El maltrato familiar (o intrafamiliar) es el que se produce dentro del hábitat habitual del niño, es decir, su familia. En este caso, los <<agresores>> directos pueden ser cualquiera de las personas que conviven con el niño y que tienen a su cargo su educación, formación y cuidado. Sin personalizar ni indicar modalidad alguna, puede decirse que son aquellos que se van instaurando cotidianamente en la vida del niño desde los primeros momentos, si bien no siempre con la misma intensidad o características.

En este tipo es donde realmente se puede hablar de condicionantes personales, familiares y ambientales. En estas situaciones, el niño no suele ser más que un <<síntoma>> de una familia desestructurada o desestabilizada en mayor o menor grado, por razones diversas de la interrelación parental, la relación de cada uno de los individuos de la familia, la vida social o laboral de cada uno de los mismos, etc. Este nivel de maltrato tiene una repercusión crucial en el desarrollo, independientemente del tipo de <lesión> que presente el niño, ya que un ambiente desestructurado no es un lugar idóneo para la estimulación de un ser en desarrollo.

El maltrato extrafamiliar es el que se produce fuera del ámbito familiar; puede ser dirigido hacia el niño como individuo o hacia la infancia como grupo. En él se suele incluir: maltrato institucional, explotación laboral, abuso sexual, consumismo, maltrato consecutivo al urbanismo, etc.

A diferencia del maltrato intrafamiliar, en el tipo extrafamiliar no suelen existir unas manifestaciones evidentes en el niño a corto, medio o largo plazo; y, en caso de existir, son difíciles de valorar, ya que pueden ser contrarrestadas fácilmente por el

estímulo positivo o patrón de referencia estabilizador que reciben en su círculo familiar. Además, puede existir este tipo de maltrato sin que necesariamente haya un contacto directo con el niño por parte de la persona presuntamente <<agresora>>, hecho imposible en el intrafamiliar.

La definición que se podría aplicar a este tipo de maltrato es la de que se trata de <<cualquier legislación, programa, procedimiento, actuación u omisión procedente de los poderes públicos o derivada de la negligencia, detrimento de la salud, seguridad, bienestar emocional y físico o que viola los derechos básicos del niño>>. (Arruabarrena y De Paúl, 1998).

En el siguiente cuadro se ven las diferentes formas en que pueden ser maltratados los niños. El esquema se basa en dos subdivisiones: activo / pasivo y físico / emocional. El maltrato activo se debe a cualquier tipo de intervención de la persona que maltrata provocando un daño físico o emocional. El maltrato pasivo es aquel que se produce cuando se dejan de atender las necesidades básicas de los niños. Es importante recordar que los malos tratos no sólo se dan en el hogar, sino que también se pueden producir fuera de él: escuela, centros sanitarios, etc. (Soriano, 2001).

MALTRATO INFANTIL: TIPOS		
FÍSICO	Activo	Pasivo
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Maltrato prenatal ➤ Explotación laboral ➤ Mendicidad ➤ Corrupción ➤ Síndrome de Münchhausen por poderes 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Maltrato físico ➤ Abuso sexual 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Abandono físico o negligencia
EMOCIONAL	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Maltrato emocional 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Abandono emocional
OTRAS FORMAS DE MALTRATO	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Maltrato institucional: En el campo de los Servicios Sociales En el campo de la Educación En el campo de la Salud En el campo de la Justicia 	

Soriano, 2001, pág. 37

2.3.1 Maltrato físico

Para Arruabarrena y De Paúl, (1998) el maltrato físico se refiere a todas aquellas manifestaciones de agresividad inferidas a un niño por un adulto mediante cualquier tipo de objetos y que dejan lesiones corporales; tales como lesiones cutáneas (hematomas, equimosis, escaldaduras, quemaduras, mordeduras, heridas, alopecia traumática, excoriaciones), fracturas, zarandeo, asfixia, mecánica, intoxicaciones, etc.

Dentro de esta misma clasificación se hallan aquellas manifestaciones que no dejan marcas, como es el caso de hacer que el niño permanezca en ciertas posiciones durante largo tiempo, apretones, forzándoles a efectuar ejercicios físicos, etc.

Este tipo de maltrato es el más fácil de detectar desde el punto de vista clínico y por tanto es el que más se diagnostica, se define como *“cualquier intervención, no accidental, que provoque daño físico o enfermedad en el niño o le coloque en una situación de grave riesgo de padecerlo”* (Jonson 1990, citado en Casado; Díaz y Martínez, 1997)

Indicadores del maltrato físico en el menor

<p>Indicadores físicos</p>	<p>a) Lesiones cutáneas: hematomas, mordeduras, heridas, cortes, pinchazos, señales de mordeduras, de pellizcos, o de otros objetos (cables, cinturones, palos...) que aparecen en el rostro, los labios o la boca, en zonas extensas del torso, la espalda, las nalgas o los muslos; suelen estar en diferentes fases de cicatrización fruto de repetidas agresiones o tienen formas anormales. Quemaduras con formas definidas de objetos concretos o de cigarrillos o puros, que cubren las manos o los pies o que son expresión de haber sido realizadas por inmersión en agua caliente.</p> <p>b) Lesiones internas: dislocaciones, lesiones en globos oculares, lesiones neurológicas o viscerales.</p> <p>c) Lesiones óseas: fracturas de huesos, fracturas de nariz o mandíbula o en espiral de los huesos largos.</p> <p>d) Otras lesiones: intoxicaciones no accidentales, asfixia o ahogamiento.</p>
<p>Indicadores conductuales</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Recelo por parte de los niños para ir a su casa. • Recelo del contacto con sus padres y otros adultos. • Viste ropas inadecuadas para el tiempo (para cubrir las lesiones). • Puede presentar conductas contradictorias y extremas como retraimiento o agresividad extrema. • Se queja excesivamente o se mueve con incomodidad. • Se siente rechazado y no apreciado. • Baja autoestima.

Linaza et. al., 2000, pág. 134

En la mayoría de las ocasiones no aparecen este tipo de lesiones o señales externas y sin embargo se trata de casos de maltrato físico. Para identificar la presencia de maltrato físico habría de cumplirse al menos uno de los siguientes requisitos:

- a) En al menos una ocasión ha sido percibida la presencia de, como mínimo uno de los indicadores.
- b) No se han percibido claramente ninguno de los indicadores señalados, pero hay un conocimiento certero de que el niño ha padecido algunos de los tipos de lesiones físicas indicadas como resultado de la actuación de sus padres o tutores.
- c) No existen lesiones físicas, pero hay un conocimiento certero de que los padres o tutores utilizan un castigo corporal excesivo o palizas hacia el menor.

La conceptualización del maltrato físico puede completarse, especialmente de cara al establecimiento del pronóstico y la intervención, si se hace una limitada referencia a las diferentes situaciones ambientales en las que se produce. Hay una serie de características que pueden resultar clarificadoras en los casos de maltrato físico:

- Casos en los que las agresiones son de tipo disciplinario y premeditado y tienen la intención de “educar” al niño por métodos que el padre/madre consideran adecuados.
- Casos donde las agresiones se dirigen a un niño no querido ni deseado y son la expresión del rechazo y el desprecio hacia él.
- Casos en los que las agresiones son realizadas con características patentes de sadismo y perversión y que tratan de satisfacer dichos impulsos.
- Casos en los que las agresiones son fruto del descontrol del padre/madre, que puede estar sufriendo una excesiva presión ambiental para su tolerancia. (Arruabarrena y De Paúl, 1998).

2.3.2 Abandono físico o negligencia

Linaza et. al. (2000) por abandono físico o negligencia consideran toda situación en la que las necesidades físicas básicas del menor no son atendidas temporal o permanentemente por ningún miembro adulto del grupo en el que convive el niño. Estas necesidades básicas hacen referencia a la alimentación, vestido, higiene, cuidados médicos, supervisión y vigilancia, condiciones higiénicas y seguridad en el hogar y aspectos educativos.

En general, se puede decir que existe negligencia cuando los responsables de cubrir las necesidades básicas del niño, no las satisfacen (Soriano, 2001).

Entre los indicadores de este tipo de malos tratos que pueden aparecer en el niño destacamos lo siguientes:

Indicadores de abandono físico o negligencia

Indicadores físicos y externos	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Higiene: constantemente sucio, escasa higiene corporal. Suciedad muy llamativa. ❖ Alimentación: no se le proporciona la alimentación adecuada, está hambriento. Vitaminopatías. ❖ Apariencia física demacrada. ❖ Vestido: vestuario inadecuado al tiempo atmosférico, falta de protección contra el frío. ❖ Cuidados médicos: problemas físicos o necesidades médicas no atendidas o ausencia de cuidados médicos rutinarios. Necesidades médicas ignoradas. ❖ Accidentes domésticos repetidos debidos a negligencia por parte el adulto. ❖ Supervisión: un niño que pasa largos periodos de tiempo sin la supervisión y vigilancia de u adulto produciéndose repetidos accidentes. ❖ Condiciones higiénicas y de seguridad del hogar que son peligrosas para la salud y seguridad de menor. ❖ Área educativa: inasistencia injustificada y repetida a la escuela.
Indicadores conductuales	<ul style="list-style-type: none"> • El niño se duerme en clase o esta siempre somnoliento. • Roba o pide comida. • Absentismo escolar. • Faltas continuadas de puntualidad y/o de asistencia en escuela. • Fugas de casa. • Manifestaciones afectivas extremas, pesimismo. • Muestras de desconfianza.

Linaza et. al., 2000, pág. 133

El criterio para señalar la existencia de abandono físico viene determinado en gran medida por su cronicidad. Para poder catalogar un caso de abandono físico debe presentarse alguno de los indicadores de manera reiterada y continua.

2.3.3 Abuso sexual

Vamos a entender el abuso sexual como: “Aquellos contactos e interacciones entre un niño y un adulto, cuando el adulto (agresor) usa al niño para estimularse sexualmente él mismo, al niño o a otra persona. El abuso sexual puede también ser cometido por una persona menor de dieciocho años, cuando esta es significativamente mayor que el niño, (la víctima) o cuando está (el agresor) en una posición de poder o control sobre otro menor” (Soriano, 2001).

Se incluyen comportamientos de distinta índole, distinguiéndose habitualmente entre abusos sexuales con o sin contacto físico. En el primer caso se incluyen los tocamientos intencionados de zonas de naturaleza sexual con o sin agresión.

Dentro de los abusos sexuales sin contacto físico está la utilización de los menores en la pornografía, prostitución, el exhibicionismo, masturbación en presencia del menor, así como las solicitudes indecentes. (Linaza et. al. 2000).

Se podría expresar en cuatro tipos de categorías:

1. *Incesto*: Si el contacto físico sexual se realiza por parte de una persona de consanguinidad lineal o por un hermano, tío o sobrino. También se incluye el caso en el que el adulto esté cubriendo de manera estable el papel de los padres.
2. *Violación*: Cuando la persona adulta es otra cualquiera no señalada en el apartado anterior.
3. *Vejação sexual*: Cuando el contacto sexual se realiza por el tocamiento intencionado de zonas erógenas del niño o por forzar, alentar o permitir que éste lo haga en las mismas zonas del adulto.
4. *Abuso sexual sin contacto físico*: Se incluirán los casos de seducción verbal explícita de un niño, la exposición de los órganos sexuales con el objeto de obtener gratificación o excitación sexual con ello, y la auto masturbación o realización intencionada del acto sexual en presencia del niño con el objeto de buscar gratificación sexual. (Arruabarrena y De Paúl, 1998).

Los criterios fundamentales para poder aplicar el término <<abuso sexual>> son:

- a) La edad, que se sitúa hasta la primera fase de adolescencia; a partir de estas edades se debe hablar de “acoso sexual”.
- b) La edad del agresor en asimetría con la del niño.
- c) La coerción, autoridad o influencia que puede utilizar el agresor.
- d) El beneficio del adulto.
- e) El hecho de entrar dentro de una construcción social que va a depender de los valores y normas de cada sociedad.
- f) Su naturaleza abusiva es independiente del uso de la coerción, de la existencia de contacto genital o físico, de la persona que inicia la actividad o de las lesiones que puedan tener lugar.

Según el tipo de abuso:

- Contacto físico sexual, penetración oral, anal o vaginal por, o en unión con, el órgano sexual de otra; penetración anal o vaginal con un objeto, realizado por otra persona. Esto incluye actos comúnmente conocidos como sexo oral, coito o copulación.
- Tocamiento intencionado, con o sin agresión, de mamas, genitales, zona anal, etc. Con o sin ropa.
- Estimulación del área perineal del/la agresor/a por parte del niño/a.
- Inducción al/la niño/a a penetrar o pseudopenetrar al/la agresor/a.
- Tomar o mostrar fotografías o película de carácter sexual explícito o simulado con el fin de satisfacer al/la agresor/a.

- Hacer partícipe u observador/a al/la niño/a en actos sexuales con objeto de buscar la excitación o la gratificación sexual, agresión o degradación, etc.
- Masturbación en presencia de un/a niño/a.
- Exposición de los órganos sexuales a un/a niño/a con el propósito de obtener excitación o gratificación sexual.
- Solicitud indecente o seducción verbal explícita. (Martínez y De Paúl., 1993).

Indicadores del abuso sexual en el menor

Indicadores físicos	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Indicadores por traumatismo local y/o infección; ❖ Manifestaciones de difícil identificación y otras relativamente identificables como dolor perineal, dolor en la región anal, hemorragias anales / vaginales, que pueden originar dificultades para sentarse, andar, etc., en el menor. ❖ Enfermedades venéreas.
Indicadores conductuales relacionados con la sexualidad	<ul style="list-style-type: none"> • Conductas que no se correspondan al nivel de desarrollo del menor como conductas sexualizadas. • Interacción sexual con iguales (la precocidad puede ser un resultado de este tipo de maltrato) • Acciones o comportamientos verbales sexualizados hacia personas adultas (el menor puede llegar a esperar de los adultos determinadas formas de interaccionar). • Conocimientos sexuales inadecuados a su edad.
Indicadores conductuales no relacionados con la sexualidad	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Cambios repentinos de comportamiento. ➤ Dificultades en la atención y concentración. ➤ Cambios bruscos en el rendimiento escolar. ➤ Actitudes de desconfianza. ➤ Conductas autodestructivas. ➤ Ansiedad. ➤ Depresión. ➤ Conductas regresivas. ➤ Fobias.

Linaza et. al., 2000, pág. 139

2.3.4 Maltrato emocional o psicológico

El maltrato emocional o psicológico se da en aquellas situaciones en las que los adultos significativos de los que depende el niño, padres, educadores, tutores, etc., son incapaces de organizar y sostener un vínculo afectivo de carácter positivo, que proporcione la estimulación, el bienestar y el apoyo necesario para su óptimo funcionamiento psíquico. (Casado et. al. 1997).

Este tipo de maltrato se caracteriza por agresiones verbales y gestuales que degradan y humillan al niño. La clasificación del maltrato emocional o psicológico comprende: (1) una fase activa y (2) otra pasiva.

(1) La **fase activa** se refiere a aquellas situaciones de interacción donde predomina la violencia del adulto sobre el niño, expresada en forma verbal, o en actitudes a través de amenazas, castigos, críticas, culpabilización, aislamiento, etc.

Garbarino en 1986 (citado en Arruabarrena y De Paúl, 1994) identificó cinco formas de llevar a cabo este tipo de maltrato:

- **Rechazo**, que implica conductas de abandono, como el no mostrar afecto ni reconocimiento a los logros del niño.
- **Terror (o aterrorizar)**, que significa amenazar al niño imponiéndole castigos vagos o extremos con lo que se crea un ambiente impredecible al utilizar prácticas de amedrentamiento.
- **Indiferencia (ignorar)**, que constituye la falta de disponibilidad psicológica de los padres para el niño.
- **Aislamiento**, con lo que los padres evitan que el niño mantenga y aproveche las oportunidades normales de relación social de manera positiva y activa.
- **Corrupción**, por medio de la cual los padres socializan mal al niño y refuerzan una conducta antisocial o desviada.

En cualquiera de los casos, el comportamiento debe de ser reiterado y continuo y claramente perceptible, para poderlo considerar como maltrato o abandono emocional.

(2) La **fase pasiva** es el hecho de hacer caso omiso de las necesidades particulares de cuidado y atención, así como afectivas del niño; privándosele en su ordenado desarrollo físico, psíquico y social. Esta fase comprende la omisión como tipo de maltrato; distinguiendo en esta forma de maltrato a tres subtipos: el abandono, la negligencia y la privación emocional.

- **El Abandono.** Es la situación de desamparo que vive un niño o una niña cuando los progenitores, tutores o responsables de su cuidado dejan de proporcionarles los medios básicos de subsistencia y los cuidados necesarios para su desarrollo integral.
- **La Negligencia.** Este tipo de maltrato consiste en abstenerse de atender a las necesidades del niño y a los deberes de guarda y protección, o cuidado inadecuado del mismo; considerándose como tal la ausencia parcial como las respuestas incongruentes por parte de los adultos a las señales de interacción afectivas del niño, lo cual provoca un descuido de las necesidades de apoyo, protección y estimulación necesarias para su desarrollo. Para este tipo de maltrato es necesaria la presencia de cronicidad y omisión.
- **La Privación emocional.** En esta forma de maltrato se incluye una serie de trastornos que afectan fundamentalmente el crecimiento, desarrollo y comportamiento infantil. Otra forma de referirse a la privación es el

retraso de crecimiento no orgánico o insuficiencia no orgánica del desarrollo denominado también *trastorno de fijación reactiva de la infancia* que se caracteriza por retardo en el incremento de sus parámetros de crecimiento estaturoponderal con normalidad (peso, talla, perímetro cefálico) en ausencia de enfermedad orgánica, siendo su etiología la inadecuada o falta de atención a sus necesidades físicas, psicoafectivas y/o sociales del niño.

Tanto las formas pasivas como las activas no se dan en la clínica de forma aislada; lo más común es una combinación de ambas. Es corriente que el maltrato psicológico esté presente cuando se producen malos tratos físicos; sin embargo, estos últimos pueden no darse cuando existe maltrato psíquico.

Algunos autores diferencian entre el abuso emocional, abuso psicológico y negligencia psicológica; en algunas clasificaciones se habla de maltrato emocional y abuso emocional, en otras se habla del maltrato y abandono emocional, y en otras nos encontramos a todas ellas dentro de una misma categoría de malos tratos psicológicos.

Comportamientos básicos por parte de los padres/tutores que se incluirían en esta forma de malos tratos

1. Rechazar	<ul style="list-style-type: none"> ▪ No acepta las iniciativas del niño. ▪ Excluirle de las actividades familiares. ▪ Manifestarle una valoración negativa cuando esta sólo o en presencia de otras personas.
2. Aterrorizar	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Amenaza constante de castigo. ▪ Crear en el menor un miedo intenso s un castigo impredecible. ▪ Castigarle al no alcanzar expectativas irracionales o irrealizables. ▪ Intimidar y asustar al menor. ▪ Hacerle creer que el mundo es un lugar hostil y caprichoso.
3. Aislar	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Privar al menor de las oportunidades para relacionarse con otros adultos y/o iguales. ▪ Hacerle creer que esta solo en el mundo.
4. Ignorar	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Invasión constante del espacio del niño. ▪ El adulto no le proporciona la estimulación y responsabilidad necesarias para su desarrollo. ▪ El adulto le impide su desarrollo intelectual y emocional. ▪ Sobreprotección asfixiante.
5. Corromper	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El adulto des-socializa al niño. ▪ Se le estimula a implicarse en conductas destructivas, reforzando esa desviación e incapacitándole para participar de forma adecuada en las experiencias sociales normales.

Fuente: adaptación de Garbarino y cols., 1986; citado en Linaza et. al. 2000, pág. 142

Indicadores de malos tratos emocionales

Entre las conductas que implican algún *tipo de omisión* se encontrarían aquellas en las que el niño:

- Se le excluye del ámbito familiar.
- Se le ignora.
- No se le permite participar en las actividades familiares.
- Se le habla con poca frecuencia.
- Se le priva de trato particular.
- No se le valora.
- No se le reconoce cuando realiza conductas positivas.
- No se le aprecia ni valora cuando intenta agradar a sus padres.
- Se le ignora o desanima cuando intenta atraer la atención o el afecto de otras personas.
- Se le mantiene socialmente aislado, no permitiéndole interaccionar con otros adultos o iguales.
- No se le permite mostrar sus emociones.
- No hay contacto físico con sus progenitores.

Entre las conductas que implican una *acción* por parte del adulto se encontrarían aquellas a las que el niño:

- Se le castiga con frecuencia de forma injustificada.
- Se le critica y ridiculiza de forma sistemática.
- Se le avergüenza y descalifica con frecuencia delante de otras personas.
- Se le manifiesta activamente que no se le quiere.
- Se le acusa de hechos o sucesos que no le corresponden.
- Se le induce a actuar con prejuicios de tipo religioso, racial, cultural, etc.
- Se le atemoriza, amenaza y asusta.
- Se le corrompe con drogas, prostitución, robos, etc.

Iwaniec, 1995; citado en Linaza et. al., 2000, pág. 143

Indicadores del maltrato emocional en los niños

Indicadores físicos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Retraso en el crecimiento. ▪ Enfermedades psicósomáticas. ▪ Accidentes frecuentes.
Indicadores conductuales	<ul style="list-style-type: none"> ○ Dificultades en su desarrollo evolutivo: lenguaje, inteligencia, psicomotricidad, socialización... ○ Muestras de recelo, pesimismo, ansiedad, depresión, preocupación... ○ Signos de desórdenes emocionales como movimientos rítmicos repetitivos, ausencia de comunicación... ○ Desórdenes conductuales: pasividad o conducta agresiva extrema. ○ Excesiva rigidez y conformismo.

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Excesiva preocupación por complacer a las figuras de autoridad. ○ Conductas adultas inapropiadas o excesivamente infantiles. ○ Pobre autoestima. ○ Fugas de casa. ○ Trastornos en el control de esfínteres, desórdenes en el sueño. ○ Psicopatías...
--	---

Linaza et. al., 2000, pág. 144

Para Garbarino en 1990 (citado en Linaza et. al. 2000), el maltrato psicológico es el tipo de maltrato más frecuente. Un menor puede sufrirlo como única forma de malos tratos, pero también puede aparecer unido estrechamente a otras tipologías, como de hecho así sucede.

En esta línea, Misita y Gracia en 1997 (citado en Linaza et. al. 2000), consideran que los malos tratos emocionales son una característica central del maltrato infantil en sus diferentes expresiones. Estos autores realizaron una investigación en la que trabajaron con familias sin disfunciones en sus relaciones paterno-filiales, y familias en donde se habían dado situaciones de malos tratos físicos, emocionales o negligencia. Entre las conclusiones de esta investigación destaca la estrecha relación que aparecía entre el maltrato emocional y el resto de tipologías de malos tratos empleadas en el estudio. De acuerdo con estos autores, es bastante improbable que el maltrato físico o la negligencia tengan lugar en un ámbito familiar caracterizado por la aceptación o emocionalmente enriquecedor. Cuando se ha abusado física o sexualmente de un niño no sólo hay un daño físico sino que generalmente hay un daño que deja una secuela psicológica. Es esta secuela la que precisamente define en muchos casos este acto como maltrato o abuso. Debido a las dificultades para su detección y para discriminar entre este tipo de maltrato y las consecuencias psicológicas derivadas de otras formas de malos tratos, nos encontramos ante una tipología difícil de definir y de detectar. (Arruabarrena y De Paúl, 1998).

De todos los tipos de maltrato el psicológico es el más difícil de definir y detectar. Esto se debe a las dificultades para discriminar entre lo que podemos considerar como maltrato y las alteraciones, trastornos o conflictos derivados de diferentes patologías y se pueden presentar tanto en los padres como en el niño, y que suelen provocar distorsiones en los vínculos familiares.

Uno de los temas cruciales que se plantean al definir el maltrato psíquico es el de la intencionalidad. En otros tipos de maltrato, como los abusos sexuales o los malos tratos físicos, es relativamente fácil delimitar la *intencionalidad* del adulto, pero no sucede lo mismo cuando los hechos pertenecen a la esfera psíquica. Los casos más comunes en los que esta intencionalidad aparece clara son las situaciones de ambigüedad, confusión y creencia por parte de los adultos de que su conducta está justificada y ajustada al comportamiento del niño.

Se deben considerar una determinada constelación de factores, para diagnosticar el maltrato emocional y no solamente el de la intencionalidad.

Por otra parte es imprescindible discriminar las situaciones cotidianas, que se producen en todo desarrollo normalizado, como indica Freud, en las que los padres deben imponer normas y límites por el propio bienestar del niño y aun en contra de su voluntad, de los que podría llegar a ser una situación maltratante. (Casado et. al., 1997).

2.3.5 Abandono emocional

Se define como: “La falta persistente de respuesta a las señales (llanto, sonrisa), expresiones emocionales y conductas procuradoras de proximidad e interacción iniciadas por el niño, así como la falta de iniciativa de interacción y contacto por parte del adulto”.

Este tipo de maltrato es difícilmente detectable: fracaso escolar, retraimiento social, baja autoestima. Los maestros y educadores ocupan una posición privilegiada para observar estos indicadores en los niños. (Soriano, 2001)

2.3.6 Maltrato prenatal

El maltrato prenatal es: la falta de cuidado por acción u omisión de la futura madre, o autosuministro de sustancias o drogas que de una manera consciente o inconsciente perjudiquen al feto (crecimiento anormal, patrones neurológicos anómalos, dependencia de drogas, etc.) (Linaza et. al., 2000).

Es evidente que todas aquellas circunstancias que inciden negativamente en las condiciones y la calidad de vida de la madre gestante, producirán efectos negativos en el feto. Así, por ejemplo, una deficiente alimentación, el exceso de trabajo físico o psicológico, la existencia de enfermedades infecciosas, el seguimiento inadecuado de una enfermedad y, por supuesto, el consumo de sustancias tóxicas, influirán de forma directa en el futuro del bebé (Soriano, 2001).

Indicadores de maltrato prenatal

<p>Indicadores externos</p>	<p>➤ Situaciones y estilo de vida que afecte negativamente a la madre gestante, especialmente de manera prolongada como alimentación inadecuada, consumo de drogas, actividades físicas peligrosas.</p>
<p>Indicadores en el bebé</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aparición en el recién nacido de síndrome alcohólico fetal, síndrome de abstinencia en el recién nacido. ▪ Patrones neurológicos anómalos. ▪ Retrasos y/o problemas en su crecimiento.

Linaza et. al., 2000, pág. 145

2.3.7 Explotación laboral

Podemos entender por explotación laboral como aquella situación, “Donde determinadas personas asignan al niño con carácter obligatorio la realización continuada de trabajos (domésticos o no) que exceden los límites de lo habitual, que deberían ser realizados por adultos, los cuales interfieren de manera clara en las actividades, necesidades sociales y/o escolares del niño, que son asignados al niño con el objeto fundamental de obtener un beneficio económico” (Soriano, 2001).

La explotación laboral es objeto de gran atención en estos momentos dado que, a pesar de su persecución legal en los países occidentales, aun se manifiesta con cierta frecuencia, siendo difícil precisar la magnitud real del problema. Esto ocurre especialmente en aquellos grupos en donde se considera que el menor trabaje no sólo como una necesidad sino también como una obligación.

Se trata de un tema con inevitables relaciones económicas y culturales. El microsistema se convierte en un elemento fundamental en el ejercicio de estas prácticas. Países que hoy observan con estupor la explotación laboral en regiones del tercer mundo, no hace más de una generación que hubieran aprobado mayoritariamente estas situaciones. Incluso las convenciones internacionales no pueden dejar de reconocer las particularidades, económicas, sociales y culturales que diferencian unos países de otros.

Entre los indicadores de este tipo de malos tratos destacamos los siguientes: participación del menor en actividades laborales, de forma continuada o por periodos de tiempo. Además, estas actividades impiden al menor participar en las actividades sociales y académicas propias de su edad (Linaza et. al. 2000).

2.3.8 Mendicidad infantil

La mendicidad se define como “Aquella actividad o acción, llevada a cabo por un menor, consistente en demandar o pedir dinero en la vía pública”.

La mendicidad infantil es una de las formas de explotación laboral, a la vez que es un maltrato claramente relacionado con la explotación de menores (Soriano, 2001).

En este caso el indicador externo es claro: El menor pide limosna sólo o acompañado.

2.3.9 Corrupción

Para Linaza et. al., (2000) corrupción se refiere a aquellas conductas de los adultos que promueven en el menor, pautas de conducta antisocial o desviada, particularmente en las áreas de la agresividad, la apropiación indebida, la sexualidad y el tráfico o en el consumo de drogas. Entre los indicadores externos de este tipo de malos tratos, los autores lo han contemplado destacan los siguientes:

- Creación de drogodependencia en el menor.
- Implicación del menor en contactos sexuales con otros menores o adultos.
- Estimulación hacia el robo.
- Utilización del menor en el tráfico de drogas.
- Recompensa de conductas delictivas.

Los indicadores en el menor son de muy diversa índole, y esto en función del tipo de actividad a la que se ha visto sometido el niño. En los casos en los que se le ha incitado al consumo de drogas, obviamente nos encontraremos con drogodependencia. Si el menor se ha visto implicado en contactos sexuales, se considerarán indicadores que están incluidos en el apartado de abuso sexual. En otros casos, el resultado en el menor puede ser la aparición de conductas delictivas. (Linaza et. al. 2000)

2.3.10 Síndrome de Münchhausen por poderes

Este síndrome consiste en la simulación de síntomas físicos patológicos en terceras personas. Puede ser mediante la administración o inoculación de sustancias o la manipulación de excreciones o simplemente la sugerencia de sintomatología difícil de demostrar. Estos hechos conllevan a numerosos ingresos hospitalarios o a la práctica de un sinnúmero de exploraciones complementarias. Suele ser una forma de maltrato practicada en los niños por los familiares más directos (Martínez y De Paúl 1993).

Cómo señalan Martínez Álvarez y cols. en 1995 (citado en Linaza et. al. 2000), el síndrome de Münchhausen fue descrito por Meadows para referirse a un cuadro que se presenta en niños y originado por sus padres quienes “inventan” historias de enfermedad, basándose en síntomas y signos falseados. A partir de trabajos anteriores realizados por estos autores (Pedreira y Martín Álvarez, 1993, citado por Martín Álvarez y cols., 1995; citado en Linaza et. al. 2000) especifican cuatro formas en las que se puede presentar este síndrome en la infancia. Estas formas suelen darse de forma simultánea, aunque predomine alguna de ellas.

- **Doctor Shopping:** se caracteriza por un peregrinaje por médicos aludiendo a la presencia de síntomas o quejas sin signos clínicos constatables de forma objetiva. La madre es la figura que principalmente presenta estas quejas, y aparece por su parte una búsqueda constante de un diagnóstico, con la disposición, en cada ocasión, a llevar a cabo pruebas diagnósticas cada vez más complejas.
- **Síndrome de Polle:** es un Síndrome de Münchhausen en uno de los padres y de forma simultánea aparece una clínica inducida en el niño.
- **Síndrome de Münchhausen <by Proxy> o por poderes:** en este caso uno de los padres provoca algún tipo de somatización en el niño. Este tipo se incluye dentro de los malos tratos emocionales y, según los autores, la

continuidad de la situación es mixta, de forma que su origen es tanto familiar como institucional (institución sanitaria).

- **Síndrome de Münchhausen <<verdadero>>**: es infrecuente antes de la adolescencia. Existe el peligro de que sea la evolución <<lógica>> de los cuadros anteriores, y deben considerarse los antecedentes médicos.

En general, los autores han considerado entre los indicadores o conductas de los padres características de esta forma de malos tratos las siguientes:

- ❖ Peregrinación por diferentes servicios por síntomas catalogados como menores.
- ❖ Reiteradas hospitalizaciones y exploraciones médicas sin diagnósticos precisos.
- ❖ Se han utilizado numerosos procedimientos diagnósticos y terapéuticos.
- ❖ Contradicciones entre los datos recogidos en la exploración clínica y los recogidos en la historia clínica.
- ❖ Diferentes médicos dudan de que los síntomas presentados por el menor respondan a una <<enfermedad desconocida>>.
- ❖ Aparecen diagnósticos clínicos contradictorios.
- ❖ Hospitalizaciones y/o consultas médicas repetidas.
- ❖ La figura materna suele presentar una clínica similar a la de su hijo/a.

En cuanto al menor se han destacado los siguientes indicadores: síntomas persistentes de difícil explicación en cuanto a su etiología, desaparición de los síntomas cuando el menor no está con su familia, absentismo escolar, etc. (Linaza et. al. 2000).

2.3.11 Maltrato institucional

El maltrato institucional hace referencia a situaciones que se dan en ciertas organizaciones que atienden a menores y en las que por acción u omisión no se respetan los derechos básicos a la protección, el cuidado y la estimulación del desarrollo. (Linaza et. al. 2000)

Este tipo de maltrato se desarrollará en un capítulo posterior.

Actualmente existen múltiples maneras de llevar a cabo el maltrato hacia el infante; es relevante mencionar que este problema se puede presentar en cualquier ámbito en el que se desenvuelve el niño. Conocer las estadísticas de maltrato infantil en nuestro país nos da un panorama de la existencia de éste fenómeno.

CAPÍTULO 3

MALTRATO INFANTIL EN MÉXICO

3.1 PANORAMA DEL PROBLEMA EN MÉXICO

En nuestro país no se conoce la prevalencia de niños/as víctimas del maltrato infantil; los estudios que existen solo muestran facetas parciales de este problema, por lo que es necesario establecer estrategias de investigación adecuadas para detectarlo. Los datos sistematizados con que cuenta México provienen de las pocas denuncias que se hacen, muchas de las cuales no pueden ser comprobadas y de las investigaciones realizadas en algunos centros hospitalarios en donde los/as niños/as son llevados para recibir atención médica aduciendo otras causas.

En una visión global sobre los datos descriptivos, en 1965 en el Hospital de Pediatría del Centro Médico Nacional de México se reconoció al primer grupo de niños/as maltratados/as (Villatoro, J.; Quiroz, N.; Gutiérrez ML., Díaz, M. y Amador, N., 2006). Se toma plena conciencia del problema entre la comunidad médica de México cuando aparece publicado el trabajo de Riojas y Manzano, 1968 (citado en Loredó, 2004). Estos autores, emulando a Caffey, detectaron los casos a través de estudios radiográficos que como lo ha señalado el mismo médico americano "...son, en un momento dado, la voz del niño agredido". Posteriormente Espinosa y Cáceres en 1971 (citado en Loredó, 2004) presentaron los resultados de un estudio, haciendo especial énfasis en los aspectos psicológicos y legales de los niños. (Loredó, 2004)

En 1977, se realizó una basta investigación con base en la observación de 686 casos de maltrato infantil comprobado. A partir de ese año se empezó a estudiar sistemáticamente el fenómeno del maltrato en menores, sin que se realizaran acciones para combatirlo o prevenirlo con eficacia como se ha venido haciendo en países de mayor desarrollo (Torregosa, 1992, citado en Villatoro et. al.2006).

Jaime Marcovich (1981), publicó un libro acerca del tema y fue él quien realmente despertó la conciencia no solamente de médicos que atienden niños, sino también, de otros profesionales, acerca de las diversas formas de maltrato. En ese contexto, apareció el primer dato de menores que sufrían una u otra modalidad de maltrato en México. Por la misma época en el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) 1982, el grupo de Salud Mental analizaba diversos aspectos del tema. De nuevo aparecen en la literatura pediátrica del país otros trabajos relacionados con la existencia de este problema, por ejemplo Loredó-Abdalá y Reynés publicaron los casos que se habían presentado en el Instituto Nacional de Pediatría (INP) durante 14 años. Casi simultáneamente apareció el trabajo de Ariza y cols., 1985, quienes señalaban un aspecto del maltrato, el síndrome de Münchhausen. Con el trabajo de Loredó-Abdalá se desencadenó en el propio instituto, una serie de estudios al respecto y se sensibilizó a médicos

residentes, enfermeras, trabajadoras sociales, abogados, etc., en cuanto a la existencia del síndrome y lo denominaron "...una realidad creciente en México".

Desde el inicio del decenio de 1980, las reuniones científicas pediátricas y psiquiátricas han proliferado. Asimismo, han aparecido artículos periodísticos en diversos medios de información popular, lo que ha condicionado una mayor sensibilización al respecto, no solo a la comunidad médica, sino en la sociedad en general. La existencia de sociedades civiles y gubernamentales atestigua dicho estado de concienciación. Sin embargo, y a pesar de todo lo anterior, aún no se cuenta con una casuística confiable. Lo que sí es un hecho es que los niños sufren casi todas las formas de maltrato. (Loredo, 2004)

Fue a partir de 1984, cuando inician una serie de investigaciones sobre maltrato infantil, con la creación de la Clínica de Atención Integral al Niño Maltratado (CAINM), en donde se han realizado un sin número de investigaciones de niños/as que llegan para recibir atención médica, generalmente aduciendo sus padres o cuidadores otras razones.

Híjar-Medina, Tapia-Yañez y Rascón-Pacheco realizaron un estudio con base a fuentes secundarias, sobre homicidio en niños/as de 0 a 4 años de edad ocurridos en la República Mexicana entre 1979 y 1990 (Híjar-Medina y cols., 1994, citado en Villatoro et. al. 2006). Durante el transcurso de esos 12 años, hubo en México un promedio anual de 4,533 niños/as entre los 0 y 4 años de edad que fallecieron por causas accidentales y violentas. En el rubro de homicidios, el total de muertes fue de 2,939 lo que significa que, en promedio, un niño menor de 5 años fue asesinado cada dos días en México. Esta relación ha ido en aumento, ya que mientras que en 1979 era de .50 por día, para 1990 fue uno diario. Al analizar el número de muertes por homicidio y por edad, se observa que 39% eran menores de un año; más de la tercera parte de los homicidios que ocurren en este grupo, sucede antes de transcurridos los 30 días del nacimiento y ocupa el tercer sitio como causa de muerte por lesiones accidentales e intencionales en este grupo específico.

El ser víctima de violencia por parte de los padres mostró una distribución similar, pero los nuevos casos dejan de aparecer a una edad más temprana, siendo poco probable que ocurran después de los 17 años. Niños, niñas y adolescentes también están más expuestos a la violación; este evento tiene su aparición en las dos primeras décadas de la vida, con pocos nuevos casos después de los 20 años. El abuso sexual ocurre también por primera vez en edades tempranas con reportes a partir de los 5 años de edad; el índice de nuevos casos sigue apareciendo hasta los 25 años.

Adicionalmente, un estudio realizado en estudiantes de secundarias ubicadas en la zona centro del Distrito Federal, encontró que más de la mitad de hombres y mujeres reportaron alguna conducta psicológica y física moderada por parte de ambos padres. La violencia física severa fue reportada en uno de cada cinco casos. Tanto padres como madres maltrataron y en forma similar a los y las

encuestados/as. Sin embargo, las madres ejercían más violencia psicológica hacia las hijas, y los padres más violencia física severa hacia los hijos. A partir de lo reportado por los hombres y mujeres adolescentes de este estudio puede decirse que la violencia es común entre sus familias: La violencia psicológica y la violencia física moderada ejercida por ambos padres, tuvo una proporción de entre cinco y seis para cada diez casos. (Caballero, 2005; Caballero et al., 2002, citado en Villatoro et. al. 2006)

Perea Martínez y Loredó Abdalá mencionan que uno de cada diez niños/as es víctima de violencia, pero solo se registra el 10% de los casos (Perea y Loredó, 2005). Por su parte, Baeza Herrera y cols., han estudiado en el Hospital Pediátrico Moctezuma a niños/as agredidos/as que han sufrido alguna lesión que requiere atención quirúrgica. (Baeza y cols., 2005; citado en Villatoro et. al. 2006) La violencia física en su expresión máxima es ejecutada por varones; es ejercida por padres sustitutos, generalmente por el padrastro, por el tutor o por la pareja de la madre. El padrastro o el tío se sienten con derecho de agredir a la familia y en particular a los/as niños/as por el simple hecho de ser la figura paterna alterna y quien los sostiene económicamente.

Por lo tanto, debido a la etapa de desarrollo en la que físicamente se encuentran, a su inmadurez psicológica, muchas veces son considerados inferiores, propiedad de los adultos, seres sin derechos con la obligación de “obedecer a los mayores”, los niños y niñas son víctimas ideales de diversos abusos. Constituyen una población especialmente vulnerable a la violencia y al delito por parte de algunos adultos, tanto en el ámbito doméstico como en el extra-doméstico. Su situación facilita que se conviertan en víctimas de todo tipo de violencia, ya sea física, psicológica o sexual, la que –precisamente por su misma edad- puede permanecer oculta, y por lo tanto, impune. (Villatoro et. al. 2006)

3.2 MALTRATO INFANTIL EN CIFRAS

Abordar el tema del maltrato infantil presenta serios problemas. El más importante es que se desconoce la magnitud del fenómeno debido a la falta de información estadística que hay sobre el tema, ya que existen factores, como la vergüenza y el miedo de quienes sufren el maltrato.

El Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF-2005), registró de 1995 al 2000, un promedio de 25,000 casos de maltrato a menores cada año. Se han encontrado que los casos comprobados de denuncias de maltrato muestran una tendencia ascendente entre 1995 y 2004, manteniéndose el porcentaje entre 58 y 63% en el resto de los años. Podríamos hablar, que actualmente alrededor de seis de cada diez casos de denuncias se comprueban. En numerosos casos no se prueba el maltrato por que no hay evidencia física, omitiéndose que la agresión emocional, verbal, la negligencia y el abandono son formas de maltrato (Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública, 2005; citado en Villatoro et. al. 2006) Asimismo, es preocupante observar que solamente uno o menos de uno de cada cinco casos comprobados de maltrato

se presentan ante el Ministerio Público. No se muestran diferencias notables en cuanto al número de niñas atendidas en comparación con los niños. (Villatoro et. al. 2006)

No hay cifras oficiales recientes sobre el tema, pero hasta hace tres años el número de denuncias por maltrato infantil presentadas en el país fue de 38 mil 554, de las cuales 22 mil 842 fueron situaciones comprobadas.

Denuncias y casos comprobados de Maltrato Infantil atendidos por el DIF-PREMAM 1995-2004

AÑO	DENUNCIAS RECIBIDAS	CASOS EN QUE SE COMPROEBA EL MALTRATO	DENUNCIAS PRESENTADAS ANTE EL MINISTERIO PÚBLICO	PORCENTAJE DE CASOS EN QUE SE COMPROEBA EL MALTRATO	PORCENTAJE DE DENUNCIAS PRESENTADAS ANTE EL MINISTERIO PÚBLICO
1995	15 391	11 372	ND	73.9	ND
1996	19 995	11 651	ND	58.3	ND
1997	25 378	16 843	ND	66.4	ND
1998	23 109	14 502	2 108	62.8	9.1
1999	25 046	14 054	1 967	56.1	7.9
2000	27 735	16 993	3 297	61.3	11.9
2001	30 540	16 221	3 399	53.1	11.1
2002	24 563	13 855	3 355	56.4	13.7
2003	32 218	20 235	3 839	62.8	11.9
2004	38 554	22 842	3 917	59.2	10.2

NOTA: Cifras de enero-diciembre en cada año.

ND No disponible.

FUENTE: Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia. Dirección Jurídica y de Enlace Institucional. Datos del DIF-PREMAM (Programa de Prevención del Maltrato del Menor).

En México, un indicador que puede utilizarse para hacer visibles las formas diferenciadas que adopta la violencia según se ejerza encontrar de niñas y niños, es el número de menores maltratados atendidos por el DIF-PREMAM. Sin embargo, el comportamiento que denota el registro de menores atendidos por maltrato infantil no es homogéneo en el tiempo, ya que su desagregación por sexo, misma que se reporta desde 1998, presenta un número mayor de número de niños que de niñas atendidas en los años 1998, 1999, 2001 y 2002; y un comportamiento inverso en los años restantes de este periodo 2000, 2003 y 2004 en donde se observa una razón de 101 a 103 niñas por cada 100 niños atendidos.

Menores maltratados atendidos por el DIF-PREMAM

AÑO	TOTAL	NIÑOS	NIÑAS
1995	19 403	ND	ND
1996	17 560	ND	ND
1997	35 259	ND	ND
1998	23 239	11 982	11 257
1999	24 927	12 494	12 433
2000	28 559	14 220	14 339
2001	29 163	14 808	14 355
2002	22 986	11 688	11 298
2003	32 544	15 522	15 948
2004	36 645	16 877	17 345

NOTA: Cifras de enero-diciembre de cada año.

ND No disponible

FUENTE: Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia. Dirección Jurídica y de Enlace Institucional. Datos del DIF-PREMAM (Programa de Prevención del Maltrato del Menor).

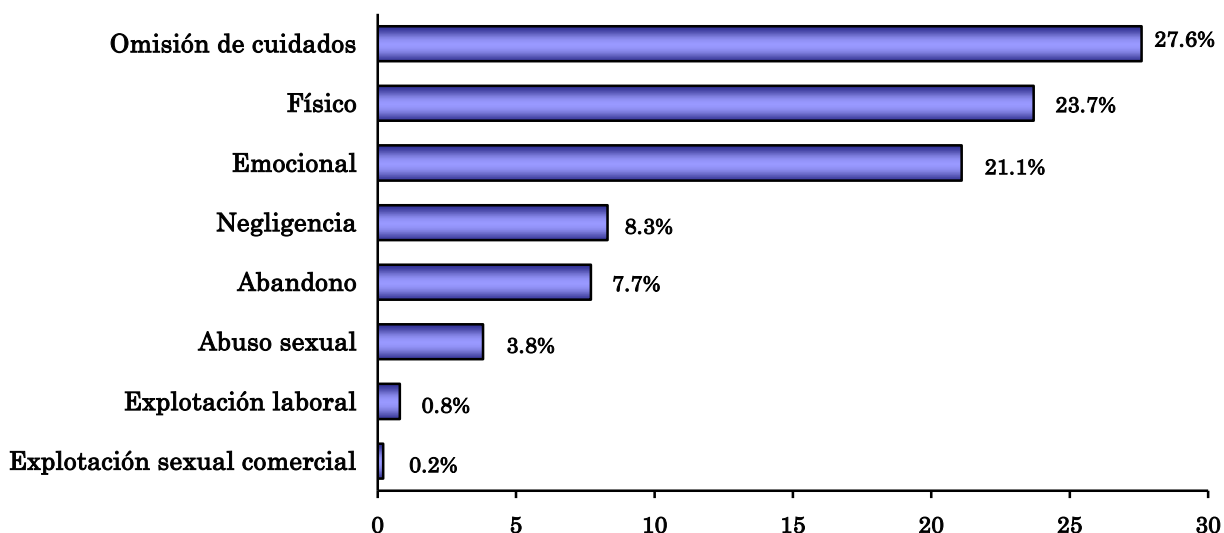
La violencia contra los menores se manifiesta de diversas maneras, las cuales abarcan desde las más obvias (como la violencia física) hasta las diversas y a veces muy sutiles formas de violencia, como la negligencia, que se cometen de manera silenciosa en el hogar, la calle o la escuela y que se cuentan con la complicidad de familiares, compañeros o conocidos del menor.

El Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) tiene una clasificación de ocho categorías para identificar el tipo de maltrato infantil:

- ❖ Omisión de cuidados,
- ❖ Físico,
- ❖ Emocional,
- ❖ Negligencia,
- ❖ Abandono,
- ❖ Abuso sexual,
- ❖ Explotación laboral, y
- ❖ Explotación sexual comercial.

En la República Mexicana, del total de menores maltratados atendidos (36 645) en el año 2004, la omisión de cuidados protagoniza la lista con poco más de 27.6% (10, 000 casos); la agresión física le sigue con 23.7% (8,698), el maltrato emocional con 21.1% (7,749), la negligencia con 8.3% (3,025), el abandono con 7.7% (2,824), el abuso sexual con 3.8% (1,397), la explotación laboral con 0.8% (283) y la explotación sexual comercial con 0.2% (58).

Porcentaje de menores atendidos por tipo de maltrato, 2004



NOTA: Un menor puede sufrir más de un tipo de maltrato

FUENTE: Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia. Dirección Jurídica y de Enlace Institucional. Datos del DIF-PREMAM (Programa de Prevención del Maltrato al Menor).

De acuerdo con estadísticas del Programa de Prevención del Maltrato al Menor del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF-PREMAM) proporcionadas por la Red de los Derechos de la Infancia en México, los siguientes estados de la República Mexicana encabezan el número de las denuncias de menores atendidos por maltrato infantil.

Del total atendidos, las niñas encabezan las denuncias, con 17 mil 345, y los niños las secundan con 16 mil 877 acusaciones ante instancias judiciales.

Denuncias de menores por maltrato infantil y algunos otros indicadores de maltrato por entidad federativa, 2004

Entidad Federativa	Maltrato Infantil					
	Denuncias recibidas	Denuncias presentadas ante el Ministerio Público	Casos comprobados de Maltrato Infantil	Menores atendidos ¹		
				Total	Niños	Niñas
Estados Unidos Mexicanos	38,554	3,917	22,842	36,645	16,877	17,345
Baja California	2,000	363	797	1,594	781	813
Chiapas	1,638	290	978	4,426	1,764	2,662
Chihuahua	1,360	686	686	1,265	702	563
Durango	1,178	138	748	1,449	778	671
Guanajuato	1,517	122	821	2,020	1,031	989
México	3,197	175	1,671	2,660	1,292	1,368
Nuevo León	3,313	0	1,094	1,192	563	629
Oaxaca	2,527	0	1,826	2,423	ND	ND
Puebla	3,863	259	1,829	1,819	958	861
Quintana Roo	1,557	236	798	1,022	553	469
Sinaloa	1,607	608	1,264	2,195	1,115	1,080
Sonora	1,734	108	1,084	2,608	1,509	1,099
Yucatán	3,568	418	3,282	3,352	1,551	1,801

NOTA: Cifras de enero-diciembre de 2004.

¹ El total difiere de la suma de los menores maltratados por sexo porque el DIF Estatal de Oaxaca no presentó esta información desglosada por sexo.

ND: No disponible

FUENTE: Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia. Dirección Jurídica y de Enlace Institucional. Datos resultados del DIF-PREMAM (Programa de Prevención del Maltrato del Menor).

Las entidades federativas donde se atendió a más de mil menores maltratados se presentan en el siguiente cuadro. El estado que presenta mayor maltrato infantil es Chiapas con 4,426 casos y el estado que tiene menores situaciones de violencia contra niños es Baja California Sur, con 69 casos.

Menores atendidos de maltrato infantil por entidad federativa, 2004

Entidad federativa	Total de menores maltratados atendidos ¹
Chiapas	4,426
Yucatán	3,352
México	2,660
Sonora	2,608
Oaxaca	2,423
Sinaloa	2,195
Guanajuato	2,020
Puebla	1,819
Coahuila de Zaragoza	1,811
Baja California	1,594
Durango	1,449
Chihuahua	1,265
Nuevo León	1,192
Aguascalientes	1,076
Jalisco	1,061
Quintana Roo	1,022
Baja California Sur	69

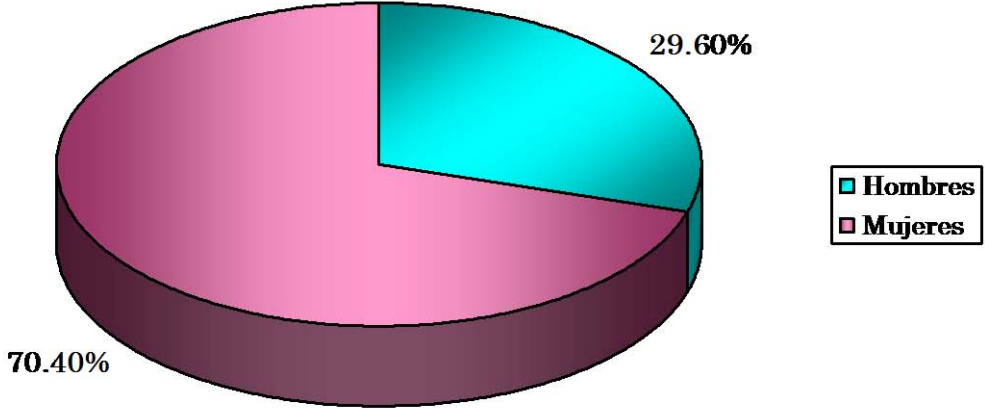
NOTA: Cifras de enero-diciembre de 2004

¹ La suma de los diferentes tipos de maltrato puede ser mayor o menor que el total de menores atendidos porque un menor pudo sufrir más de un tipo de maltrato o porque no se registró el tipo de maltrato.

FUENTE: Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia. Dirección Jurídica y de Enlace Institucional. Datos del DIF-PREMAM (Programa de Prevención del Maltrato del Menor)

El DIF-DF reportó en 2005 que entre los generadores de maltrato infantil el 70.4% son mujeres y 29.6% hombres como generadores de violencia hacia los niños de un total de 11,674 personas.

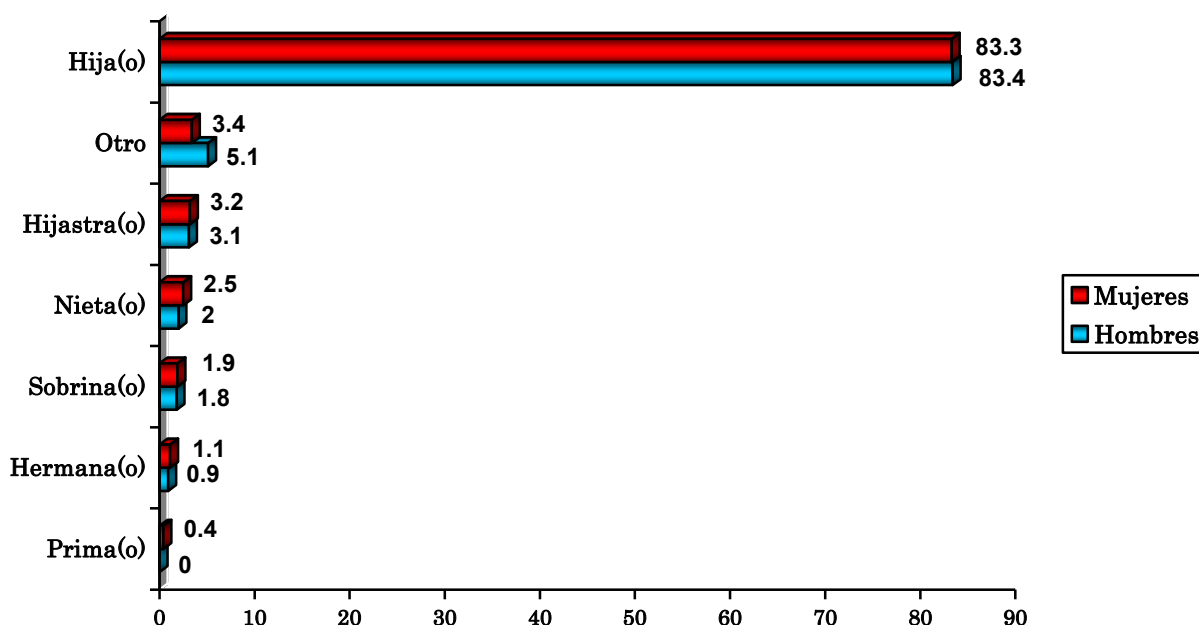
Distribución porcentual de la población generadora de violencia intrafamiliar registrada en el Distrito Federal por sexo, 2005



NOTA: La información corresponde a enero-diciembre de 2005.
FUENTE: Gobierno del Distrito Federal. Secretaría de Desarrollo Social. Elaborado con datos del Informe del Consejo para la Asistencia y Prevención de la Violencia Intrafamiliar, enero-diciembre de 2005.

En el Distrito Federal la relación de parentesco que guardan los menores víctimas de algún tipo de maltrato con su agresor demuestra, de acuerdo a las estadísticas, que 83 de cada 100 niños y niñas maltratados(as) son hijos(as) de los y las generadoras de violencia, aproximadamente 3 de cada 100 son hijastros(as), en tanto que el resto guarda otra relación de parentesco con la persona que lo agrede (como es el caso de los sobrinos, nietos, hermanos primos y otros).

Distribución porcentual del menor maltratado por relación de parentesco con el (la) generador(a) de maltrato infantil en el Distrito Federal por sexo



Recientemente el Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública, presentó datos actualizados y sistematizados sobre la violencia y el maltrato a menores en México, con la información disponible proveniente de las procuradurías de la Defensa del Menor y la Familia, de los DIF estatales y del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública, 2005, citado en Villatoro et. al. 2006) en donde se puede obtener un diagnóstico aproximado sobre el problema.

Villatoro, et. al. (2006) considera que estas cifras excluyen los casos no denunciados y que pueden existir deficiencias en las instituciones estatales para detectar y registrar el maltrato infantil, pero los datos son de gran utilidad e indican que:

- a) Casi el 40% de los/as maltratados/as son menores de entre 6 y 12 años, que reciben educación primaria, seguido de niños/as en edad preescolar y, en tercer término los/as lactantes.
- b) Entre 1999 y 2003 la tendencia de la agresión a menores de acuerdo a su escolaridad registró una leve disminución entre los/as lactantes, niños/as de preescolar, de primaria y los “sin escolaridad”. En cambio, aumentó entre los adolescentes de preparatoria. Pese a este ligero descenso, es preocupante que los más agredidos sean menores de 12 años y que este patrón se mantenga sin cambios.

- c) El porcentaje de los menores agredidos varía de acuerdo al grupo de edad al que pertenece, durante este periodo tenemos que el 18.7% de los menores atendidos son de 0-3 años, el 12.1% de 3-5 años y con 40.1% son menores de 6-12 años de edad, siendo este grupo de edad el que recibe mayores maltratos.
- d) El tipo de maltrato más frecuente es el físico, representa en promedio el 30% de los casos en el periodo revisado. Le siguen, por orden de frecuencia, la omisión de cuidados y la agresión emocional. Es importante señalar que el menor suele padecer más de un tipo de maltrato. Los otros tipos de maltrato presentan menores frecuencias, pero no por ello deben subestimarse pues la explotación laboral, la negligencia y el abuso sexual constituyen situaciones de grave sufrimiento para quienes lo padecen, y la sociedad no puede permanecer indiferente ante estas situaciones.
- e) En la mayoría de los casos los principales agresores son quienes deberían velar por su protección. En cerca del 50% de los casos, las madres son las agresoras de los hijos/as y en un 25% los padres.
- f) Si se considera a ambos padres, durante 1999, en el 65% de los eventos de maltrato estuvo alguno de los progenitores, porcentaje que se elevó a 71% en el 2003. De manera que el problema ha aumentado, pese a la nueva legislación en la materia.
- g) En general, se observa que los principales agresores de los menores se encuentran en el entorno cercano a los mismos, sea escolar, familiar y vecinal.

3.3 INSTITUCIONES QUE ATIENDEN LA PROBLEMÁTICA DEL MENOR MALTRATADO EN MÉXICO

El Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), debido al relevante significado jurídico y medico-social del problema del maltrato a menores, realiza específicamente acciones a través de la Procuraduría del Menor y la Familia, y del Instituto Nacional de Salud Mental, organismos que tienen una estrecha coordinación. El Instituto Nacional de Salud Mental tiene como responsabilidad “investigar científicamente causas, tratamiento y prevención de las alteraciones de la salud mental de los menores”, y la Procuraduría de la Defensa del Menor y la Familia, “prestar organizada y permanentemente servicios de asistencia jurídica a la familia, los menores, ancianos y minusválidos sin recursos para la atención de asuntos compatibles con los objetivos del sistema”; ambas instituciones tienen como finalidad general “la investigación y prevención de la problemática del menor sujeto a malos tratos, así como la asistencia jurídica,

médica y social en los casos que requieren dicha atención”. Este objetivo específico puede dividirse en objetivos inmediatos, que se reducen a la detección y asistencia de menores maltratados, y mediatos, que incluyen valoración del problema de maltrato a menores, orientación de grupos en instituciones que tengan a su cargo menores de edad, y asesoría y capacitación de los sistemas estatales del DIF en las diferentes entidades federativas.

La organización y los procedimientos de las unidades responsables con respecto a las acciones que el DIF realiza en prevención al maltrato de menores, las sitúa de manera vinculada y simultánea en tres áreas, que son: a) asistencia y rehabilitación; b) investigación y c) prevención.

Del **área de asistencia y rehabilitación**, los procedimientos específicos son: a) recepción de las denuncias; b) verificación y detección del caso; c) canalización a las áreas jurídica, médicas y de trabajo social para los efectos de sus respectivas competencias.

Las denuncias se reciben en la Procuraduría de la Defensa del Menor y la Familia durante las 24 horas del día, incluyendo sábados, domingos y días festivos. Se procede a distinguir el tipo de denuncia según su procedencia en institucional, anónima y confesión voluntaria; todas éstas son importantes. La denuncia institucional llega por parte de instituciones médicas, Procuraduría General de Justicia del Distrito Federal, Departamento del Distrito Federal, escuelas, Centros de Desarrollo de la Comunidad del DIF, centros familiares y otros. Las vías de comunicación pueden ser telefónicas, escritas o directas.

Inmediatamente después de la verificación de la denuncia, se realiza la investigación inicial y cualquier aplicación de estudio socioeconómico. Si esta denuncia no resulta cierta según lo que indica la verificación, se archiva como ocurre afortunadamente en la mayoría de los casos; pero si el maltrato es real, debe canalizarse a tres áreas, jurídica, médica y social. En el área jurídica se da aviso al Ministerio Público de los casos comprobados de maltrato a menores, se establece el antecedente de quiénes son los padres, tutores o responsables del hijo, y se puede abordar también lo relacionado a la custodia o tutela del menor, así como lo referente a la persona física o moral a cuyo cargo quedará el niño. En el área médica se asiste al menor cuando requiere atención de esa naturaleza; posteriormente contará con atención integral en la clínica del niño maltratado, donde se realiza el diagnóstico y la terapia correspondiente. En el área social, cuando el caso denunciado no presenta el diagnóstico de maltrato físico, se brinda orientación general sobre el asunto. Asimismo, cuando el caso amerite albergue temporal, éste se tramita y cualquier coordinación necesaria para atender al menor se lleva a cabo.

La **investigación** se realiza mediante el seguimiento de casos particulares que permiten observar todos los elementos que influyan o puedan influir en este problema, con objeto de sacar patrones y de estudiar en condiciones generales y particulares.

Para la **prevención** de este problema se realizan programas concretos encaminados a la promoción del bienestar social, pues es en ella donde se encuentra el elemento fundamental para el desarrollo integral del menor; esto, ya que es la familia en donde se genera la existencia del ser humano como ente racional. En la familia, la formación del niño debe darse en un ambiente de preparación para vivir en sociedad; pero fundamentalmente ha de prodigar amor a sus semejantes, pues es el elemento más socializador que existe.

En mayo de 1983 se instaló en México un Consejo Consultivo para las Acciones en Beneficio del Menor Maltratado, con el fin de buscar mejores alternativas de solución para este grave problema de la niñez mexicana. Este consejo es un órgano interdisciplinario e interinstitucional formado por los organismos que integran el sector salud, Secretaría de Salud, Instituto Mexicano del Seguro Social, Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado, Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia y Departamento del Distrito Federal, así como la Procuraduría General de la República, Procuraduría General de Justicia del Distrito Federal y Tribunal Superior de Justicia del Distrito Federal. El sector privado se encuentra representado a través de *Junior League*, Padres afectivos, Centros de Rehabilitación e Integración para Invidentes, Cruz Roja Mexicana, Cruz Blanca Neutral y Barra Mexicana de Abogados. Uno de los objetivos del consejo consiste en incorporar instituciones privadas y personas que manifiesten su deseo de coadyuvar en las acciones en beneficio del menor maltratado. Este consejo consultivo se reúne periódicamente con objeto de aportar medidas que modifiquen y tiendan a enriquecer las acciones relativas a la prevención del maltrato del menor en México.

Dicho consejo esta integrado por cuatro comisiones:

- Comisión de Estudio e Investigación. Sus finalidades son la elaboración de proyectos de programas de trabajo que deben desarrollarse; la investigación de las causas concretas del maltrato a los menores, presentando los resultados de sus trabajos en sesión del consejo, y la valoración de la verdadera magnitud de dicho maltrato, así como el medio en que se produce, debiéndose presentar alternativas de tratamiento. Del mismo modo, propone las medidas que estime adecuadas para la prevención del problema, así como las que fueren apropiadas para el tratamiento médico, social y jurídico de los menores que hayan sido maltratados; también elabora estadísticas de los casos.
- Comisión de Tratamiento y Seguimiento. A partir de los programas aprobados por el consejo, tiene como objetivos el tratamiento y seguimiento de los casos de menores maltratados que se detecten, con base en los lineamientos que se señalen, así como cumplir con las medidas de prevención y abrir un expediente para cada caso, el que se integra con la documentación relativa que se inicia con la denuncia. Además se encarga de la vigilancia que en cada caso se acuerde, y proporciona la terapia que proceda, tanto a los

menores maltratados como a sus familias. Esta comisión se ocupa incluso de las cuestiones legales que surjan con motivo del problema.

- Comisión de Apoyo Institucional. Ayuda a otras instituciones y participa con las demás comisiones en el cumplimiento de los programas.
- Comisión de coordinación. Establece contacto con las entidades federativas para proponer que adopten los programas mencionados y formen grupos de padres maltratadores para ayudarlos a evitar la reincidencia. Asimismo, integra grupos de promotores voluntarios cuya función principal es detectar los casos de maltrato y canalizarlos al Consejo.

Considerando que es en la familia en donde se da el desarrollo integral del menor, la institución oficial encargada de la protección de los menores, el DIF acude directamente a la comunidad sin esperar denuncias relacionadas con maltrato a menores. Se realizan pláticas alusivas a su prevención en las que participan médicos, psicólogos, psiquiatras, abogados y trabajadores sociales con el fin de dar a conocer el problema.

Se ha recurrido a todos los medios masivos de comunicación, por los cuales se difunden diversos aspectos de prevención, detección y tratamiento del menor maltrato y a su familia. Se abordan temas como nutrición, educación para la integración social, fomento del sano crecimiento físico y mental de la niñez, medidas de higiene, relaciones conyugales y dinámica familiar.

La Procuraduría General de Justicia del Distrito Federal ha prestado al DIF su más amplia colaboración como respuesta a la solicitud que le hiciera el consejo consultivo para las acciones en beneficio del menor maltratado. Así se ha establecido para este apoyo un acuerdo a efecto de que el Ministerio Público, en atención a sus atribuciones, inicie la averiguación previa correspondiente cuando tenga conocimiento de algún caso de niño abandonado o maltratado, y envía una copia a la Procuraduría de la Defensa del Menor y la Familia; ello, para que esta última pueda auxiliar, si el caso lo amerita, al ofendido y a la familia. Asimismo, el Ministerio Público puede girar instrucciones para prestar amplias facilidades a los trabajadores sociales del sistema en el desempeño de sus labores. (Manterola, 1994).

3.4 MARCO JURÍDICO NACIONAL

En la actualidad, el maltrato infantil es una preocupación nacional e internacional, destacando el interés particular por algunas de sus manifestaciones como la violencia familiar, la explotación o la pornografía infantil. A nivel internacional, diferentes instrumentos reconocen esta situación de vulnerabilidad infantil, sirve de ejemplo la Declaración Universal de los Derechos del Niño emitida por la Organización de las Naciones Unidas y mejorada en tres fases: La Declaración de 1928, la de 1948 y por último la Declaración de los Derechos de los Niños de 1959.

En cuanto al marco jurídico nacional, a partir de la firma de México de la Convención de los Derechos de la Niñez, los niños y las niñas mexicanos pasaron a ser considerados sujetos tutelares de derechos en lugar de objetos de protección de sus familias o del Estado (19 de junio 1990). En este tiempo, la mayor parte de la legislación mexicana era “incongruente” con la nueva norma internacional, violándose así, derechos de millones de niños y niñas. Por ello, el primer paso de adaptación a la CDN, fue la reforma en diciembre de 1999 del artículo 4 de la Constitución, para reconocer “constitucionalmente” los derechos de los niños y las niñas mexicanos.

Posteriormente, el 29 de mayo del 2000, se decretó la Ley para la Protección de los Derechos de las niñas, niños y adolescentes la cual desarrolla los principios y mandatos de la CDN para todo el país. El reconocimiento constitucional de los derechos de los/las niños/as ha alentado la creación de normas de protección de sus derechos en cada Estado de la Federación, así como reformas a las normas secundarias que aún presentan importantes violaciones de derechos de los niños y niñas.

En cuanto a los derechos de la infancia en México, el Distrito Federal fue el primero de la Federación que contó con una ley, la Ley de los Derechos de las Niñas y Niños del DF, la cual fue aprobada en Diciembre de 1999 por la Asamblea Legislativa del DF, antes que la Ley del carácter federal del 2000. Dicha ley tipifica varios artículos que se relacionan con la protección y el cuidado de los niños y las niñas e incluye la definición de maltrato físico y psicoemocional y denuncia los derechos de las niñas y los niños en el Distrito Federal, incluyendo una vida libre de violencia, el respeto a su integridad física, psicoemocional y sexual, así como el derecho a ser protegido contra toda forma de explotación.

Aunque la Ley para la protección de los derechos de niños y niñas en sus artículos transitorios establece la importancia de “...emitir las leyes, reglamentos y otras disposiciones para instrumentar en todo el país lo establecido en esta ley, en un plazo que no exceda de un año (...)”, desafortunadamente no estableció mecanismo alguno para estimular a los Estados a crear leyes apropiadas para la protección de la niñez. (Villatoro et. al. 2006)

A pesar de la existencia de leyes que protegen a los niños, en México está presente el maltrato infantil, las cifras presentadas son alarmantes. Hay que tener presente que estos datos son sólo una aproximación de éste problema ya que no existe la cultura de denuncia.

CAPITULO 4

LA ESCUELA COMO INSTITUCIÓN SOCIALIZADORA Y LA FIGURA DEL PROFESOR

En el curso del desarrollo del niño, otro elemento contextual muy importante para su socialización es: la escuela. El salón de clases, el contacto con maestras y maestros y la posibilidad de interactuar con niños de su misma edad permiten a gran número de niños aprender a expresarse correctamente. Además, mediante la interacción con los demás niños se crean y desarrollan relaciones de cooperación, las cuales facilitan el surgimiento de una moral autónoma basada en la reciprocidad, proceso que llevará algunos años. Dentro del grupo es necesario favorecer los intercambios e interacciones entre los niños.

4.1 LA INSTITUCIÓN ESCOLAR

La mayoría de sociedades o culturas garantizan su supervivencia a través de sistemas organizativos que permiten transmitir conocimientos, normas y costumbres necesarias para incorporarse a la vida social. El sistema encargado de esta transmisión en las sociedades más desarrolladas es la escuela, uno de cuyos objetivos más importantes es la preparación del individuo para el desempeño de un rol en las estructuras sociales propias.

La escuela constituye un contexto bien diferenciado de la familia. Sus pautas comportamentales, la comunicación establecida, la forma de trasladar el conocimiento, las reglas o normas de intercambio son diferentes. La transmisión de conocimientos está sistematizada en la escuela. La naturaleza de las reacciones con los adultos y con los iguales son diferentes en la escuela y en la familia como señalan Greenfield y Lave (citados por Moreno y Cubero, 1991; citado en Gallego, 1998) y las actividades compartidas varían sustancialmente.

- Las actividades de la familia están insertas en la vida cotidiana, mientras que las de la escuela están descontextualizadas, diseñadas y planificadas de acuerdo a unos fines y objetivos altamente sistematizados.
- El contenido de las actividades familiares es significativo y de consecuencias prácticas inmediatas; el de la escuela está referido a una realidad futura y tiene sentido al largo plazo.
- El aprendizaje familiar del niño sucede en estrecha relación con las personas del círculo más inmediato y suele ser normalmente uno a uno o en un grupo pequeño. En el contexto escolar este tipo de relaciones suelen ser escasas.

Los efectos de la escolarización se manifiestan en un rendimiento académico, en el progreso cognitivo e intelectual general del niño, y en el desarrollo personal y social. Centrándonos en este último aspecto, Vega (1989; citado en Gallego, 1998) analiza la escolarización en cuanto agente de socialización. Señala tres facetas de la socialización cuyos efectos han sido más estudiados en el contexto

preescolar: el sentido del yo en el niño; su ajuste personal a la escuela y sus relaciones sociales.

Al analizar el impacto de la escuela en la socialización del niño, M. A. Busch-Rossmagel y A. L. Vance (1982; citado en Gallego, 1998) han encontrado los siguientes resultados:

- a) El sentido del yo, la autoestima o la identidad personal comienza a configurarse en el contexto familiar. La influencia de la educación preescolar en la identidad personal parece ser que no es independiente del apoyo de los padres.
- b) La adaptación del niño a la escuela se puede observar en sus actitudes hacia la propia escuela, en la motivación, en los comportamientos aceptables en la escuela (como la iniciativa), en el trabajo, en la conformidad y en la posible ansiedad o fobia que pueda despertar la situación escolar.
Se ha encontrado que la mayoría de los niños y las niñas tienen al comienzo actitudes positivas y van contentos al jardín de niños. Sin embargo, al cabo de algunos años de escolarización la situación se invierte y las actitudes tienden a ser más negativas. En cualquier caso, la educación infantil favorece una mejor adaptación a la situación académica en los años escolares.
- c) Los efectos de la escuela se manifiestan también en las relaciones sociales. Los niños que asisten al jardín de niños interactúan más frecuentemente y a edades más tempranas con un igual, tanto en ambientes naturales como en situaciones de prueba. No solo incrementa en algunos casos el comportamiento agresivo, sino también el prosocial, viéndose favorecido globalmente el desarrollo social del niño. Los niños que participan en programas preescolares son más sociables, flexibles y amistosos. Y mejoran en sus habilidades interpersonales y en la madurez social.

A partir de los 4 o 5 años la escuela es el centro de la vida del individuo. En ella confluye el influjo de los compañeros, del profesor y de la propia escuela en cuanto a institución. (Gallego, 1998)

El medio social se presenta a la niña o niño como un grupo limitado de personas con una influencia decisiva en el hoy y en el mañana. Las relaciones con estas personas van a depender del tipo de persona y del papel que tenga que desempeñar en cada momento.

El maestro/a de Preescolar resultará ser, probablemente, uno de los elementos más relevantes en el proceso educativo al que corresponderá guiar el aprendizaje de los alumnos, organizará los espacios y los tiempo de manera peculiar, interaccionará de forma relevante, haciendo por ello que el conjunto de sus características, sus vivencias, relaciones con los niños, etc., sean capaces de formar una maraña de relaciones grupales muy significativa. (Gallego, 1998)

Siguiendo a Vega (1989; citado en Gallego, 1998) afirma que la acción socializante del profesor se realiza básicamente a través de técnicas de modelado y de reforzamiento, como también lo es habitual en la familia nuclear e incluso

entre el grupo de iguales. Su acción se ha estudiado en función del sexo del profesor, de sus características de personalidad, de su comportamiento en cuanto suministrador de refuerzos y en cuanto un modelo con prestigio. El sexo del profesor afecta al tipo de respuestas adecuadas a su rol sexual que emiten los niños y él refuerza. Durante los primeros años son más frecuentes, como profesores en el contexto infantil, las maestras que los varones, y se ha encontrado que tienden a reforzar con más frecuencia comportamientos que podrían caracterizarse “estar quietos”, “ser obediente”, “complaciente” y “pasivo”. Reforzarían menos frecuentemente comportamientos caracterizados por la agresión, la competencia, la autoafirmación y el juego arriesgado. Este estilo de relación determina en los niños el aprendizaje y fomento de patrones de conducta “femeninos”. De esta forma la socialización de las características consideradas como “masculinas” únicamente serían mantenidas por el padre y los compañeros. En este contexto los niños tienden a ver las actividades “académicas” como algo “femenino”, tienen mayores problemas en el ajuste escolar debido a que se encuentran menos motivados que las niñas, lo cual les lleva, en algunos casos, a un rendimiento académico más bajo y a manifestar algunos problemas de aprendizaje relacionados, por ejemplo, con la lectura. Esta situación sociológica del nivel infantil da cierta superioridad académica a las niñas, aunque parece ser que esta superioridad se eliminaría posteriormente.

Algunas características personales del maestro/a, sobre todo su forma de relacionarse con los niños a través de las técnicas disciplinarias que usa y del tipo de comportamiento que refuerza o castiga, influyen en la socialización del niño. Gallego (1998) refiere algunas conclusiones obtenidas de algunos estudios:

- a) Maestros/as que podrían describirse como rígidos, autoritarios, dogmáticos e intolerantes con la complejidad y la incertidumbre, tienden a promover sistemas de funcionamiento en el aula con escasa participación de los niños y favorecen poco la ayuda y la cooperación.
- b) Aquellos maestros/as que pueden ser descritos como flexibles e independientes, relativistas en su pensamiento y normas morales, tolerantes con la complejidad y la incertidumbre, interesados con la novedad, afectuosos y relajados, que refuerzan la participación de las decisiones, la responsabilidad, la expresión libre de los sentimientos y los esfuerzos creativos, determinan que sus discípulos se encuentren más integrados e implicados en la clase, se presten más frecuentemente como voluntarios y aparezcan como activos en la toma de decisiones, independientes y libres. Estos alumnos participan más en las actividades y son más creativos, manifestando globalmente un mayor nivel de adquisición.

El suministro de refuerzos eminentemente sociales a estos niños y niñas (“está muy bien”, “tu saludo me ha gustado”, “veo que te preocupas por tu compañero que se ha caído”, etc.) tienen efectos positivos sobre el comportamiento del niño. Si recompensamos, con refuerzos sociales, a los alumnos/as que desarrollan

comportamientos cooperativos ante una determinada tarea, podemos esperar un incremento en la expresión de estos comportamientos ante el desarrollo de tareas similares. Si como maestras o maestros son personas que afectivamente están próximos a los niños, como un talante abierto y donde la relación resulte fluida y confiada, estarán fomentando modelos facilitadores de relaciones sociales y contribuyendo a una adecuada canalización de conflictos en el grupo de compañeros. El profesor, en tanto que “modelo”, propicia procesos de imitación de distinto grado, en función de las características que como tal favorece (cualidades y grado). Los profesores reforzantes y atractivos son más imitados, favorecen la superación del niño, pero teniendo en cuenta que en el curso de la interacción niño-maestro o maestra las adquisiciones que se produzcan no dependerán solo del perfil del educador o del niño, sino del tipo de relaciones que entre ambos se establezcan.

4.2 IMPORTANCIA DE LAS RELACIONES AFECTIVAS EN EL DESARROLLO Y EN EL APRENDIZAJE.

Estamos a menudo inclinados a considerar las relaciones en función del aprendizaje. Pero antes de identificar aprendizaje con conocimientos, debiéramos hacer una serie de consideraciones previas que van a facilitar o inhibir el aprendizaje. En la Educación Preescolar las relaciones de amor, odio, hostilidad, etc., son frecuentemente transferidas de las relaciones afectivas del hogar, de la familia. El marco de relaciones en la escuela no es solo una réplica de la familia, es una réplica en la que intervienen esencialmente relaciones transferidas, afectos y hostilidades entre hermanos y hermanas, y entre padres e hijos.

El educador o la educadora cobra para el pequeño el papel de sustituto de la madre o del padre. Los compañeros y compañeras aparecen como sustitutos de hermanos y hermanas. Desde una perspectiva pedagógica, esto puede ser aprovechado de la siguiente forma en las relaciones escolares:

- El educador debe aprovechar la transferencia de sentimiento de amor. La relación afectiva es fundamental para el aprendizaje.
- Respecto a la transferencia de sentimientos hostiles, el educador debe entender que no van dirigidos contra él o contra los otros niños, sino contra quienes representan. Si reaccionamos con irritación o censura, estamos privando a los escolares de una comprensión que necesitan, agravando la convicción del niño de ser menos amado que los otros.

La armonía de relaciones en una clase es imprescindible para un clima que favorezca el desarrollo y el aprendizaje, debe fundarse en la formación de un marco afectivo sólidamente construido. Es responsable el profesor de que esto suceda. De la misma forma debe establecer relaciones positivas entre los distintos grupos de la clase.

Intentar educar al niño basándose esencialmente en la identificación (“te trato como me gustaría que me trataran a mí”), impide ser objetivo y dar al pequeño lo que le es más útil. Los educadores, consciente e inconscientemente, pueden fomentar simpatías o antipatías de concurrencia o rivalidad entre niños y niñas,

entorpeciendo así el clima de armonía necesario en una clase. La comparación entre niños, o entre niños y niñas, que son seres constituidos diferentemente, favorecidos o desfavorecidos por la vida familiar, aparecerá muy pronto como injusta; teniendo graves repercusiones sobre el desarrollo.

La afectividad en el niño preescolar implica emociones, sensaciones y sentimientos, su autoconcepto y autoestima los cuales están determinados por la calidad de las relaciones que establece con las personas que constituyen su medio social. Los aspectos que están contenidos en esta dimensión son: identidad personal la cual se construye a partir del conocimiento que el niño tiene de sí mismo, de su aspecto físico, de su capacidad y el descubrimiento de lo que puede hacer, crear y expresar; así como aquellos que lo hacen semejante y diferente a los demás.

La expresión del afecto es otro aspecto de la dimensión afectiva igual que la autonomía, el primero hace mención de las manifestaciones de sentimientos, estados, estados de ánimo del niño como alegría, miedo, rechazo y deseo, el segundo se refiere a ser gobernado por uno mismo, basándose así mismo en la medida de sus posibilidades.

La dimensión social podemos decir que se refiere a las transmisiones, adquisición y acrecentamiento de la cultura del grupo al que pertenece, el individuo se convierte en un miembro activo del grupo al interrelacionarse con otros. Unida a estas dimensiones se encuentra el bloque de juegos y actividades de sensibilidad y expresión artística, el cual nos ayuda a que nuestros alumnos expresen sus sentimientos, deseos y necesidades.

La dimensión afectiva está referida a las relaciones de afecto que se dan entre el niño, sus padres, hermanos y familiares con quienes establece sus primeras formas de intercambio, más adelante se amplía su mundo al ingresar al jardín al interactuar con otros niños, docentes y adultos de su comunidad.

4.2.1 Las relaciones interactivas.

Los adultos que rodean al pequeño, a través de la interacción, organizan el mundo para el niño haciendo lo implícito explícito. Mientras desde el enfoque piagetiano se habla de interacción con otros, para contrastar descubrimientos ya hechos, dentro de un contexto más individual y desde una perspectiva de la relación con el objeto; Vygotski va más lejos, afirmando que no hay desarrollo sin “génesis social”, validando la importancia de lo social en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Algunas aportaciones de Vygotski en este sentido:

- En el contexto sociocultural el desarrollo cognoscitivo no es un proceso de acumulación gradual, sino un proceso “dialéctico”.
- La interacción social, entre los iguales y entre estos y los adultos, son un motor de desarrollo.
- La interiorización en el contexto social es la transformación de herramientas simbólicas y relaciones sociales, en funciones psicológicas.

- La imitación cobra un papel esencial en el fomento del desarrollo potencial.
- El lenguaje como medio de interacción tiene una función comunicativa a la vez que representativa, como instrumento de reflexión.

Respecto a la interacción entre iguales, en la que el profesor educador también participa de forma directa o indirecta, se puede destacar siguiendo a Coll (citado por Trueba, 1989; citado en Palou, 2004) lo siguiente:

- El elemento decisivo en la interacción entre iguales, no es la cantidad sino su naturaleza. La organización cooperativa de las actividades de aprendizaje, en comparación con las de tipo individualista y competitivo, son netamente superiores en cuanto a rendimiento.
- Se pueden identificar tres tipos de relaciones entre iguales que tienen una influencia muy positiva sobre el aprendizaje:
 - ❖ Cuando existen puntos de vista moderadamente divergentes y se produce un conflicto.
 - ❖ Cuando uno de los participantes enseña o instruye a los otros, proporcionándoles directrices o instrucciones.
 - ❖ Cuando hay coordinación en los roles asumidos por los miembros de un grupo, un control mutuo de actividad y un reparto de responsabilidades en el desarrollo de la actividad.

Malaguzzi (coordinador de las escuelas de Regio Emilia (Italia), citado por Trueba, 1989; citado en Palou, 2004) refiere respecto a los temas comunicativos (relacionales) con los pequeños:

- El educador es un comunicador que mediante su relación ayuda al niño a contactar con el mundo con todas sus fuerzas, posibilidades y lenguajes.
- El educador es un integrador de significados que enseña a contemplar el mundo desde puntos de vista nuevos, haciendo representar y comprender a través de un pluralismo expresivo.
- El educador es un posibilitador, coparticipe y catalizador de los intereses y curiosidades infantiles en la construcción del conocimiento, dentro de un ambiente de autonomía y libertad. Al saber escuchar, está abierto a lo imprevisto, por lo tanto es flexible y abierto a las circunstancias que se ven presentando.

4.2.2 La figura del maestro o la maestra

Los maestros son aquéllas personas que acogen y contienen al niño, a la familia y a las diferentes culturas, así como a las diferentes maneras de hacer personales y profesionales de sus compañeros y compañeras de equipo. La profesión docente es, realmente, una labor muy difícil, comprometida, de mucha implicación personal y de mucha responsabilidad.

Silvia Palou (2004), refiere que: “Es complicado definir los límites de nuestro rol profesional. A menudo no sabemos si nos excedemos o si nos quedamos cortos;

si somos demasiado exigentes o demasiado permisivos; si pedimos demasiado o poco; si sabemos recibir igual que dar; si tenemos que dar más técnica y conocimientos o debemos dar más margen para que los niños hagan de una forma autónoma. Y cuando estamos convencidos de que educar no es un proceso de instrucción, sino que tenemos una parte de responsabilidad en la construcción de la personalidad y, por tanto, del bienestar actual y posterior de aquellas personas, el reto se hace a menudo pesado y, al mismo tiempo, fascinante. Este mar de sensaciones, emociones y sentimientos que implica la tarea educativa hace que se vea implicado igualmente nuestro proceso personal de crecimiento y madurez afectiva-emocional; nos obliga a poner en juego constantemente nuestras capacidades de regulación y de expresión emocional y a reflexionar sobre nuestros propios límites y posibilidades personales para poder hacer frente a los retos”.

Como dice Serrano (2002; citado en Palou, 2004): “los maestros somos uno de los colectivos profesionales mejor preparados para la sociedad de la incertidumbre en la que poco a poco nos vamos adentrando, ya que debemos ejercitar constantemente estos retos de cambios, toma de decisiones rápidas y de trascendencia, y debemos movernos constantemente, en muchos marcos de relaciones humanas que implican mucho compromiso afectivo”.

Por ello, educar en estas circunstancias requiere:

- **Coherencia.** Intentar ser coherentes entre lo que decimos y lo que hacemos. Esta coherencia da seguridad a los niños y les ayuda a establecer unos puntos de referencia claros. Como dice Benejam (2003) (citado en Palou, 2004): la coherencia es adaptar lo que haces a lo que sientes. Esta coherencia da libertad y mucha satisfacción, y esto se transmite.
- **Límites claros.** El maestro debe representar una estructura de convivencia sana, que preserva el bienestar de sus miembros. Como dice Cardús (2000; citado en Palou, 2004): “No hay apertura personal si paredes y puertas que la hagan posible”. Esta estructura se consigue implicando a los niños en su construcción, explicitando y consensuando los límites y cumpliéndolos todos, también la maestra.
- **Afecto.** Crear vínculos afectivos con los niños y, a través de ellos, con las familias. Permitiendo y potenciando la expresión de los sentimientos y ofreciendo espacios, tiempos y recursos (humanos y materiales) para que esta comunicación sea de calidad. Los lazos afectivos se pueden establecer de muchas maneras, pero no debemos olvidar que, sobre todo en estas edades, el contacto corporal, la mirada, la escucha atenta, el tacto son herramientas ideales de maternaje.

- **Separación.** Saber establecer una distancia con respecto a los niños, a sus procesos, a fin de poder dar tiempo y confianza e impulsar hacia la autonomía y la capacidad crítica que se necesita para crecer. Poder acompañar el crecimiento de los niños, sin adelantarles.
- **Hábitos.** Aportan un modelo de comportamiento, una manera de hacer propia, que ayuda al niño a no depender del adulto para saber que hay que hacer y cómo hay que hacerlo. Permite dominar la situación y poder dedicar la energía a otros intereses. Confiere una estructura de pensamiento que propicia también una tranquilidad emocional. El descontrol, la sobre estimulación, el cambio constante de actividad, de maestros y de maneras de hacer desorientan, desconcentran y no ayudan a progresar en el dominio de las capacidades emocionales, como la autorregulación.
- **Reflexión.** Para poder pensar es necesario parar. No podemos actuar por reacción, necesitamos saber que hacemos y, sobre todo, por qué hacemos las cosas. Esta reflexión, a veces, puede ser personal, y otras, compartida con el equipo o con la familia. Hay que pensar para avanzar con coherencia y responsabilidad. La observación es una buena herramienta si permite después interpretar y actuar en consecuencia.
- **Optimismo.** Buen humor, capacidad de ser generoso y buscar las partes positivas, agradables y bonitas de los demás y de uno mismo. Poder romper los círculos viciosos que en ocasiones se generan en determinados contextos humanos no es fácil, pero es muy necesario. A menudo, la risa, la imaginación, el saber buscar formas diferentes de enfocar los problemas, reírse de la propia situación produce un “clic” necesario para poder permitir que el círculo comience a girar hacia el otro lado. Como dice Malaguzzi (2001; citado en Palou, 2004): “Nada sin alegría”.
- **Capacidad de comunicación.** Para establecer un dialogo y una relación profesional, tanto con los niños como con los adultos (compañeros y compañeras y familias). A menudo los profesionales de la educación confesamos sentirnos bloqueados delante de una reunión de padres y madres, por ejemplo. Esta capacidad de saber comunicarse es básica para poder transmitir lo que creemos, lo que hacemos, lo que pensamos y dar valor y confianza a las familias y a la sociedad.

La escuela juega un papel esencial en el desarrollo del niño, ya que aquí pasa la mayor parte de su tiempo; así que la función del docente es trascendente, no sólo por transmitir conocimiento sino porque se convierte en una figura de apego. Por lo que es importante que el docente comprenda que la relación que tiene con él contribuye en la formación de la personalidad del niño, ya sea de manera positiva o negativa. En el siguiente capítulo se aborda el maltrato en la escuela ejercido por el docente hacia el menor, la disciplina escolar y el castigo. Así como las estadísticas en México sobre el maltrato escolar.

CAPÍTULO 5

MALTRATO ESCOLAR

Como se menciona en el segundo capítulo, otro tipo de maltrato infantil es el institucional, Soriano (2001) lo define como: “Cualquier legislación, procedimiento, actuación u omisión procedente de los poderes públicos o bien derivados de la actuación individual del profesional que comporte abuso, negligencia, detrimento de la salud, la seguridad, el estado emocional, el bienestar físico, la correcta maduración o que viole los derechos básicos del niño y/o infancia”.

En este tipo de maltrato se pueden incluir todos los tipos estudiados anteriormente. El maltrato institucional puede producirse en relación directa con el niño (educadores, personal sanitario, policía, etc.) o bien indirectamente (responsables de la administración pública, dirigentes de los centros, etc.)

Los malos tratos institucionales pueden producirse en cualquiera de los campos de atención a la infancia, por lo que no se debe asimilar esta tipología, de forma exclusiva, a los centros de acogida, residencias, escuelas u hospitales. En realidad, los protagonistas de este maltrato son las personas responsables de la atención, protección y educación del niño, así como los responsables de las diferentes políticas aplicables a la infancia.

El maltrato institucional puede darse, en los siguientes ámbitos: servicios sociales, en el campo de la salud, en el campo de la Justicia y en el campo de la educación. (Soriano, 2001)

Este último es nuestro campo de interés, ya que el aula no tiene por que ser un lugar donde todo se prohíbe, sino donde todo se acuerda por el bien de todos. Estar en un salón de clases con compañeros, es una oportunidad inmejorable para convivir con los demás. En donde la preparación sea uno de los medios para demostrarse así mismo que se puede ser mejor, ser reconocido por los demás, así como de valorar el esfuerzo de los otros.

5.1 MALTRATO INSTITUCIONAL EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN

En el ámbito escolar, aparecen elementos negativos que repercuten directamente sobre el niño. La estructura educativa, según Soriano (2001), considerada en sentido amplio, puede dar lugar a malos tratos institucionales de las siguientes formas:

□ En relación directa con el niño:

Se produce maltrato cuando:

- Se exige sumisión absoluta a la autoridad del maestro.
- Se margina a los niños diferentes por su origen social, étnico, religioso, por su capacidad intelectual, o por su sexo.

- Se utiliza el castigo sistemáticamente como forma de corrección.
- Se produce abuso verbal y trato vejatorio.
- El niño no es identificado por su nombre, sino por algún defecto físico o psíquico.
- Se permiten actitudes marginales y despreciativas de unos niños hacia otros.

❑ **Sin relación directa con el niño:**

Se producen malos tratos cuando:

- Las características arquitectónicas y el mobiliario no se adecuan a las necesidades que tiene la infancia. La falta de espacio en las aulas y en zonas de recreo. La escasa protección contra accidentes, la mala ventilación y la poca luminosidad.
- Masificación de las aulas.
- Régimen de alimentación del comedor escolar insuficiente, o dietas inadecuadas.
- Distribución horaria no acorde con las necesidades infantiles. La formación de los profesionales exige muchos conocimientos académicos pero no se profundiza en aquellos relacionados con las características del niño, sus necesidades, su educación, etc.
- Se tiende a la uniformización, olvidando que los niños son diferentes y que el esfuerzo necesario para alcanzar una misma meta varía según las características de cada uno.
- Como incentivo del aprendizaje, prima sobre todo, la competitividad frente al otro.
- Se concibe el fracaso escolar como un fracaso del niño y no del sistema educativo.
- No se valoran las situaciones familiares y personales del niño. (Soriano, 2001)

En este capítulo se va a ahondar sobre la existencia de este tipo de maltrato en las escuelas de México.

5.2 MALTRATO ESCOLAR EN MÉXICO

La escuela es el reflejo de la sociedad; las grandes contradicciones sociales también se viven en el ámbito de la escuela: la intolerancia, el conflicto, la indiferencia, la violencia. Hablando del contexto de las escuelas mexicanas y quizá de las escuelas latinoamericanas, el maltrato se ha encubierto de múltiples formas, cada vez más sutiles y sofisticadas pero igual de violentas y denigrantes. El maltrato escolar desafortunadamente, es un fenómeno de gran magnitud que se ha vuelto parte de nuestra cultura. (Pérez y Conde, 2005).

Es precisamente la escuela el lugar donde, a pesar de los esfuerzos por aplicar métodos pedagógicos encaminados a establecer nuevas modalidades de relación,

sigue prevaleciendo el sistema tradicional que, dependiendo de las relaciones de poder que se manejen en la dinámica institucional, pueden incidir para que la violencia se favorezca o se desaliente.

El problema del maltrato infantil en la escuela es una extensión del fenómeno del maltrato hacia los niños y las niñas (*Reforma*, 16 de octubre de 2000 y *Excelsior*, 10 de noviembre de 2000) y constituye un problema social, internacional y multicausal, que ocurre en todas las clases o estratos sociales.

El maltrato infantil en la escuela, afecta el desarrollo integral de los menores, específicamente en lo relativo a su desenvolvimiento personal, social y profesional.

La creencia a corregir a través del maltrato es generalmente iniciada en la familia (*Excelsior*, 6 de octubre de 2000), y reforzada posteriormente en la escuela.

Brizzio (1992), realizó a principios de los noventa, una investigación en las escuelas primarias oficiales de la ciudad de Jalapa del turno matutino, en este estudio, el 40.8% de los niños y niñas recibían, además castigos físicos de sus maestros, desde coscorriones, hasta golpes con objetos como borrador, vara. etc. Estos comportamientos siguen sucediendo desde hace décadas en nuestro país y no sólo se ignoran, sino incluso se aprueban y en algunas regiones se fomentan, pues se les atribuyen connotaciones positivas tales como *formas de disciplina* y elementos necesarios para la *educación*. (Sánchez, 1996; citado en Hernández, 2005)

Otro tipo de maltrato que también sucede al interior de las escuelas es el abuso sexual, pero por sus características, causa rechazo o repulsión dentro del ámbito escolar y en la sociedad misma, esto se ve en la representación social, donde en la actualidad, los medios de comunicación son uno de los grandes creadores de la realidad y contribuyen a definir cuáles son los temas importantes, lo que esta bien o mal, y lo que se debe o no se debe hacer. El tratamiento informativo del maltrato infantil en los medios de comunicación se caracteriza por los siguientes aspectos:

- El maltrato físico y el abuso sexual aparecen como los tipos más relevantes.
- La visión del maltrato se limita al campo de las relaciones interpersonales privadas, desvinculándose de los problemas sociales y los factores de riesgo.
- Predomina el sensacionalismo en la presentación de las noticias, destacando los aspectos más degradantes del suceso, el morbo y la emotividad.
- Las alternativas y respuestas frente al problema se asocian con un enfoque jurídico, a través de la coerción legal como medio de restaurar el orden social.

La sociedad tiende, así, a equiparar el maltrato con los casos más graves de malos tratos físicos o sexuales, obviando el dato de que la mayoría de los casos

se circunscriben a la falta de cuidados adecuados o negligencia. Igualmente, la representación social propende a descontextualizar el problema de los factores (familiares, sociales, económicos y culturales) que lo rodea, responsabilizando únicamente a la persona que maltrate bajo la consideración de sujetos perversos o enfermos. (Sánchez, 1996; citado en Hernández, 2005).

En un artículo escrito por Teresa Morales, Consejera de la Comisión Estatal de Derechos Humanos (CEDH) de Zacatecas, (2005) presentó que después de reiteradas denuncias, que fueron inicialmente tratadas por la vía de la conciliación, la CEDH de Zacatecas, aplicó un estudio muestra que incluyó 10 escuelas. Este primer acercamiento permitió conocer que más del 30 por ciento de las niñas y los niños encuestados revelaron ser objeto de golpes con el borrador del pizarrón en la cabeza y con la regla en las manos, así como estirones de cabello y otros castigos que los expusieron al ridículo frente a sus compañeros.

No es la primera ocasión en que la CEDH investiga en el campo escolar. Otros casos de agresión física y verbal han sido tratados directamente con los maestros que fueron señalados por maltrato. La actitud inicial de ellas y ellos es de incredulidad, sorpresa y hasta extrañamiento. Esto ha llevado a una conclusión primaria sobre el hecho de que justifican la agresividad como herramienta “efectiva” y desconocen que constituye una práctica prohibida.

Con razón se diría que es ingenuo creer que los maestros y las maestras no se han dado cuenta de su falta y que, en lugar de sensibilizarse y aceptar errores, se autojustifican, argumentando que “es por el bien del niño”, creyendo que es para ayudarles en su proceso educativo. Lo que ocurre es que el ejercicio de autoridad bajo estos criterios es un rasgo cultural de la impartición de la educación que, sin embargo, tiende a desbordarse.

En la actualidad, ha reducido el número de escuelas, en las cuales los docentes ejercen el maltrato en forma de castigo físico, que eran tan comunes hasta hace algunos años donde los golpes, pellizcones, jalones de cabello, borradorazos en cualquier parte del cuerpo incluso en la cabeza, eran cotidianos y aceptados por los padres de familia, en ocasiones ellos autorizaban los castigos físicos. Sin embargo, todavía existen notas periodísticas denunciando casos de maltrato en las escuelas, uno de ellos lo exhibe la visitadora adjunta a la Primera Visitaduría de la Comisión Estatal de Derechos Humanos (CEDH) de Jalisco, Yasmid de la Torre, quien expone el caso de una escuela primaria de Tonalá en donde el director dio un jalón de cabellos a un niño de seis años, de tal modo que se quedó con ellos en la mano. Al indagar la comisión descubrió que no era el único maltratado. La visitadora reconoció que “los maestros golpeadores son cada vez más raros”, pero prevalece entre muchos la creencia “de que dar un jalón de cabellos o dar una nalgada no está mal”. Y lo está, pues según lo explicó, los maestros son los primeros obligados en “Velar por el bien supremo de los niños” (*Periódico Público*, 15 de marzo de 2003)

El maltrato en la escuela se ha transformado; hoy se ejerce maltrato verbal, castrante, humillante, que no deja evidencias físicas; sin embargo, las huellas que dejan en las y en los niños e incluso en adolescentes y jóvenes son más dolorosas, más traumatizantes, quedan para siempre en sus mentes y corazones, no desaparecen tan fácilmente como las huellas de los golpes y empujones; también se ejerce maltrato psicológico, que es más difícil de probar, “les ponen apodosos y humillan a los niños delante de sus compañeros” (*Periódico Público*, 15 de marzo de 2003); maltrato sexual en términos de abuso deshonestos, de acoso, de estupro o incluso de violaciones; como el caso de la secundaria pública “Profesor Caritino Maldonado”, un maestro atemorizaba a sus alumnas al decirles “que si abrían las piernas se les rompería una telita”, en la secundaria 147 tras la acusación por caricias obscenas de un profesor, el inspector de zona sugirió cambiar a los menores de escuela porque “ellos motivaban el problema y no el profesor”. (Ruiz, 2003). En el 2002 la Secretaría de Educación de Jalisco, obtuvo por tercer año consecutivo, el cuarto lugar en violaciones con 266 quejas acumuladas, de las cuales 97 fueron en agravio a menores. (*Periódico Público*, 28 de marzo de 2003)

Todo esto sin contar con el maltrato privilegiado del docente que se da a través del manejo de las calificaciones; aquí es donde el maestro demuestra quien tiene el poder y el derecho para ejercerlo legitimado por las autoridades educativas.

No menos importante es el abuso sexual en las escuelas, donde es poco atendido y, por ende, poco reconocido por las autoridades educativas. El abuso va desde el acoso hasta la violación y, en algunos casos, la explotación sexual de las y los menores. La más reciente involucra al personal del jardín de niños “Ramiro González del Sordo”, donde violaron a por lo menos cuatro preescolares obligándolos a tener otras prácticas sadomasoquistas, sesiones fotográficas y sexo en grupo, tanto dentro como fuera del plantel, bajo el ojo disimulado de la directora y de la Coordinación Sectorial de Educación Preescolar. (Ruiz, 2003)

5.2.1 Relaciones entre el profesor y el niño

Aproximarnos al concepto de educación desde la perspectiva de la *Relación*, es muy útil para entender la dimensión humana del proceso educativo. Rogers (psicólogo, estudioso de los entornos favorables para las relaciones humanas – citado por Atienza y cols., 1991; citado en Gallego, 1998) insiste en tres condiciones óptimas para el desarrollo de cualquier tipo de relación (ya sea educativa, médica, etc.), que clarifican bastante la relación educador-niño:

1. Autenticidad, mostrándonos tal cual somos, con transparencia en los sentimientos y sin dejar ningún papel prefijado.
2. Aceptación incondicional, que supone un respeto a la diversidad, aceptando al otro como es, valorándolo como persona única e irrepetible, sin intentar amoldarlo a nuestros propios criterios.

3. Vivir el momento y situación de la otra persona, vivir sus sentimientos hasta intuir los significados que ella no ve.

La relación profesor educador y niño, tiene un sentido claro: contribuir en la forma más positiva al proceso de desarrollo y aprendizaje de la infancia. Así, conviene insistir en la interdependencia de todos los desarrollos: social, emotivo, motor, cognitivo, etc.; para que la relación educativa con los pequeños se dé en una forma equilibrada.

Es peculiar en la Primera Infancia la concordancia de todas las edades, hecho a tener en cuenta en las relaciones con los pequeños, por lo que no cabe esperar o exigir un comportamiento homogéneo. Así, por ejemplo, una niña de 5 años a lo largo del día puede mostrarnos la sociabilidad propia de un adulto, ante una caída es posible que reaccione como una de 2, a la hora de dormirse es casi un bebé, etc. (Gallego, 1998)

5.2.2 El papel del maestro en el maltrato

La conducta de los victimarios y la aceptación de las víctimas obedecen al tradicionalismo vigente aún en las escuelas de América Latina; todavía forma parte de la cultura laboral ejercer la prepotencia porque se tiene un puesto directivo. La realidad es que no saben manejar la autoridad, la blanden como arma de poder, dominio, de sometimiento y no como oportunidad de servicio, de liderazgo bien entendido. Sin lugar a dudas las principales víctimas de maltrato en la escuela son las y los alumnos porque su condición los hace más vulnerables.

Marcovich (1981) refiere que la relación paterno-filial conlleva en su génesis un principio de tendencias destructivas mutuas de distinta importancia, la escuela, delegación de los padres para el trato de sus hijos, no pudo haber heredado y magnificado esas tendencias destructivas.

El maestro de la escuela asume el rol positivo y el negativo de los padres, en una situación muy lindante con el stress permanente y acumulativo que lo predispone para la agresión de sus alumnos.

Cuando el maestro tiene que elegir entre el alumno y su propia tranquilidad, su felicidad y la conservación de aquello que considera para sí importante y sufre del stress acumulativo, (ahondando por el natural ruido del alumnado a violar los límites) no siempre puede controlarse y puede llegar a sentir profundas ganas de terminar con el "objeto" llamado alumno.

Las amenazas y castigos a los alumnos en las escuelas fueron y aún son aceptadas por muchos teóricos de la educación como un medio positivo, deseable, correcto y útil, para lograr los objetivos educacionales. Por ejemplo en una primaria de Guadalajara el castigo empleado por una maestra era colocar una bolsa de plástico en la cabeza de sus alumnos. (*Periódico Público*, 15 de marzo de 2003)

Uniendo estas consecuencias se puede deducir una terrible conclusión, que es que muchos por razones teóricas, otros por razones prácticas de rendimiento o patológicas de descontrol, impusieron un principio que aún hoy es común escuchar sin que quien lo profiera se turbe o conmueva y que es el terrible: “la letra con sangre entra”. Esta frase debe ser traducida al principio aceptado por la gente que el proceso educativo no puede separarse de castigos y que éstos, si son aplicados en aras de la educación son siempre positivos. Y así el proceso educativo, fue acompañado consensualmente con la presión ejercida sobre el alumnado por todos los medios disponibles. Y en la actualidad es vergonzoso que todavía existan “profesores” que en la práctica apliquen este dicho, como se muestra en el artículo escrito por Víctor Ronquillo “la letra y la sangre” el cual refiere que la maestra Hortensia Téllez Vázquez, convirtió el salón de clases en un lugar propicio para el castigo, donde las amenazas se cumplieron a través del ejercicio de la violencia de un ser que puede ser 2 o 3 veces más grande que su víctima, ya que por no traer la tarea, le jaló la oreja a una niña de primer grado con tal fuerza que le causó una herida por contusión de 3.5 cm. De extensión, que le provocó una hemorragia y pudo lesionar el cartílago. La niña refirió: “Después del recreo la maestra pasó a los lugares a calificar la tarea y me jaló la oreja. Me la jaló muy fuerte, me salió mucha sangre.” Otros testimonios afirman “ella nos golpeaba, a mi no me dejó ir al baño una vez y me ganó ahí en mi lugar. A otros niños los amarraba, les quitaba las agujetas de sus zapatos y los amarraba a la banca de sus pies”. (Milenio, 2002)

Marcovich en 1981, refiere que algunos “expertos” de la antigüedad no muy lejana llegaron a indicar que, si el niño sufría frío iba a concentrarse más en el estudio; que si la luz es suficiente induce a la distracción por lo que conviene hacer estudiar en penumbras; que si los bancos son cómodos no son convenientes para el aprendizaje.

¿Cuánto tiempo ha transcurrido, desde que los maestros ataban la mano izquierda de los zurdos a la mesa para impedir su utilización en la escritura? ¿Y de aquellos tiempos en los que se colocaba al alumno inquieto en el rincón durante varias horas a veces cargando su mochila? ¿Y de cuando el maestro tomaba su reglita de madera y la aplicaba con fuerza sobre las puntas de los dedos de su alumno desobediente?

Muchas veces los golpes propinados por un maestro a su discípulo le hicieron daños irreversibles posteriormente.

Hoy en día es frecuente que incluso en las escuelas que se auto titulan “progresistas”, “modernas” o “activas”, se degrade al alumno. Y en todas por igual surgen muchos padres que estimulan a los maestros indicándoles: “a mi hijito trátelo con mano dura, castíguelo, yo lo apoyo, ya que a mí no me hace caso”.

El maestro que por lo general no necesita de mayores estímulos, suple su incapacidad de manejo grupal necesitando jactarse que es “bueno”, porque así cumple, hace uso desmedido de reglas disciplinarias que se aplican arbitrariamente, lesionando la personalidad del alumno. Hasta en guarderías o jardines de infantes se encuentran maestros de este tipo.

El maltrato asume en las escuelas características innumerables. Desde el maltrato físico, maltrato verbal o psicológico hasta llegar al abuso sexual.

La mayoría de los maestros cuidan la atmósfera de su clase, algunos sin embargo, presentan allí los elementos menos evolucionados de su personalidad. No basta el título de profesor para que el “yo” haya liquidado los residuos de los impulsos del instinto o sus derivados. Hasta algunos autores de valía han sostenido que la vocación de enseñar atraían algunas veces a personalidades preocupadas por imponer con poco trabajo, una autoridad humillante de estilo equívoco.

Otros maestros tienen a veces el impulso de presentar su saber como algo vano e inaccesible. Hay un deseo inconsciente de “no rebajar” su ciencia y así empuja al alumno a fracasar. Más de un maestro, es parcial, y por lo tanto escasamente indulgente con los niños de clases sociales diferentes a la suya.

No hay educación sin un esfuerzo del educador sobre sí mismo. Si el maestro prefiere no controlar su propio carácter ante los problemas de intercaracterología que se presentan más simplemente, si vemos que el maestro durante el recreo escapa de la presencia de su alumno abandonándolo, es una forma de evadir su compromiso con el alumno.

Ningún accidente escolar se produce “misteriosamente”. El maestro con tendencias hostiles y repulsivas hacia el alumno, va a permitir inconscientemente la aparición de la circunstancia propiciatoria del accidente, en la cual casi nunca tiene responsabilidad legal porque “fue producto de la fatalidad”.

Debe considerarse que el maltrato infantil se reproduce en diversos ámbitos, en especial en las escuelas, en donde el maltrato es visto como forma de disciplina. (Marcovich, 1981)

5.3 FACTORES ASOCIADOS AL MALTRATO ESCOLAR

El maltrato escolar ha ido paralelo a la historia de la escuela como institución. Este en un marco general ha disminuido en cuanto a castigos o golpes físicos, sin que ello quiera decir que se ha erradicado totalmente, sigue estando presente en su forma más sutil, menos perceptible a los padres de familia y autoridades educativas: este es el maltrato psicológico; aún siendo menos impactante que la violencia física y que aparece muchas veces en forma involuntaria por parte del maestro, afecta en el desarrollo psicosocial del alumno.

El maltrato dirigido al alumno se manifiesta en diferentes formas: la agresión física, el hostigamiento sexual, maltrato psicológico, éste difícil de evidenciar, pero maestros y alumnos saben de su existencia. Se conoce la falta de control al comunicarse el maestro, al hacer sentir al alumno culpable de situaciones que exageran al dirigirle sermones moralizantes, a insistir en advertencias y acusaciones, en la ridiculización y el menosprecio, las amenazas y los sobornos, etiquetas y categorizaciones, los diagnósticos y los pronósticos, las acciones insultantes.

Todas estas formas de trato menoscaban la autoestima del alumno, puesto que las lesiones de un niño en su desarrollo no siempre se deben a situaciones extraordinarias o inhabituales, también estas lacerantes acciones, que conforman los conflictos habituales de la vida diaria escolar pueden ocasionarle daños irreparables. (Bleguer, 1989; citado en Baca, 1997)

Los comentarios hirientes van en perjuicio de la imagen que el niño tiene de sí mismo y bloquean el proceso de aprendizaje, mas al maestro le es difícil reconocer el impacto que ejerce su propio desempeño en los resultados que alcanzan los alumnos. (Kaplan, 1991)

Maltrato hacia el alumno, entendiendo por este no sólo los golpes físicos, también las actitudes que enajenan, las palabras que insultan, los actos que lastiman, que hieren la susceptibilidad y afectan la autoestima del alumno.

Feigelson (1980; citado en Baca, 1997) conceptualiza "... abusar de un niño es la injuria deliberada o intencionada y voluntaria por parte de la persona que lo toma a su cuidado"

Schraml (1984; citado en Baca, 1997) lo señala como una descarga de agresividad, del maestro hacia el alumno, que utiliza el sadismo para desvalorarlo. Lo elige "blanco" para su ironía o sarcasmo. Todo eso ocasionando daños y malformaciones en su personalidad.

Estas actitudes negativas asumidas por el maestro ante el niño pueden ser:

- de indiferencia
- de ridiculizarlo
- de insultarlo
- de compararlo con otro niño
- insinuaciones y observaciones sarcásticas
- comunicación de expectativas negativas
- etiquetarlo y categorizarlo

El utilizar el término actitud hace referencia no sólo a lo que el maestro expresa en forma oral sino también alude a su sentir, a su actuar, a una respuesta completa de su sistema muscular y a su tendencia a comportarse de un modo definido.

De modo tal que estas prácticas crean resentimiento y a menudo el niño se ve en la forma que lo considera el maestro, lo que el maestro diga podría tener graves consecuencias.

Al insultar al niño, tratarlo con indiferencia, ridiculizarlo, etc. enseña al alumno a actuar en la misma forma para con los demás, además conlleva al niño a tener complejos de inferioridad difíciles de superar.

Las clasificaciones, etiquetas, comparaciones están haciendo una distinción del alumno, lo están valorando y diciendo las expectativas que de él se tienen, lo que de él se espera (Kaplan, 1991)

El maestro al recurrir al maltrato está dejando de lado un aspecto tan importante como es el propiciar una atmósfera de trabajo agradable dentro del salón de clase y crea una atmósfera tensa que va en detrimento de un mejor desarrollo general de los niños, al no considerar necesidades de éstos, que no sólo se resumen a necesidades fisiológicas, también tienen el deseo de reconocimiento y aprobación social, necesidades que surgen de la creciente preocupación del alumno respecto a su valor como persona.

5.3.1 Factores que intervienen en el comportamiento del maestro

Se considera al docente "... como un sujeto social, con inquietudes y necesidades, limitaciones y deseos que provienen tanto de su relación con el mundo laboral y social, en general con su historia particular." (Nazif, 1994; citado en Baca, 1997)

Dentro del profesorado existen personalidades inadecuadas y emocionalmente inestables, que son aquellas que reaccionan en ocasiones con intensidad explosiva a una situación ligeramente estresante y en esta reacción emocional pueden gritar, insultar o amenazar al alumno. Cuando existen perturbaciones psicológicas pueden desembocar en el maltrato infantil. Según Schraml (1984; citado en Baca, 1997) pueden ser originadas por:

a) Conflictos de autoridad no resueltos

Conflictos inconscientes que se han arraigado desde la infancia del docente, producto de la vida familiar, que aún en posición del presente no se han solucionado: se han reavivado.

- **El autoritarismo**

El maestro que ejerce con autoritarismo toma las decisiones en el aula, él dice cómo hacer las cosas, lo que está mal, etc. Deriva su poder de varias fuentes (Kaplan, 1991):

- Su estado adulto
- Su tradicional autoridad como profesor
- Su autoridad legal
- Mayor conocimiento de los temas

Este sentimiento de poder es para hacer notar su superioridad, sea su fuerza física, su capacidad mental, su madurez o sabiduría, mas este afán de poderío nace de su debilidad, es su protección para no mostrar sus propias deficiencias; su deseo es subyugar a otros tanto como se encuentra él mismo. Otorga cierta "libertad" al alumno, pero nada debe de ocurrir sin que él lo haya iniciado o aprobado. Todo lo que ocurre dentro de su aula debe hacerse según él quiere, de no ser así se irrita. En este afán de poder se encuentra estrechamente ligada la

impaciencia, toda demora por parte del alumno es motivo de una irritación desmedida.

En su actitud tiene la oculta exigencia de que el grupo escolar se ajuste a él, en vez de adaptarse él mismo al grupo. Exige del niño una conformidad incondicional sin tomar en cuenta las circunstancias y las necesidades cambiantes del alumno. Aunque sucede con frecuencia que el docente imparte la materia sin que tenga la capacidad o habilidades didácticas, no le interesa la materia y suple el conocimiento y capacidades de enseñanza con actitudes autoritarias (Marcovich, 1978)

El maestro autoritario casi nunca se percata de su postura o al menos en su magnitud. No le conviene reconocerla ni modificarla pues cumpla para él destacadas funciones de protección.

b) Conflictos de agresión

El maestro ha encontrado que esta profesión es viable para descargar su agresividad; puesto que en otras profesiones donde se relaciona con adultos no podría fácilmente abusar de ellos.

Lleva al aula una serie de problemas personales con los directivos, compañeros, familia, vecinos, etc. Que de no poder desahogar con ellos, los descarga con los alumnos.

Dentro de las actitudes observables del comportamiento es el ser dominador y de sobremanera exigente, tendiendo a mandar y a criticar al alumno constantemente. Son recursos para descargar la hostilidad la tendencia a dominar, a humillar. El tipo agresivo recurre al sarcasmo, a los actos provocadores, utiliza un habla agresiva y logra se le ponga atención en base a ello. Parece estar constantemente irritado; lo que el niño expresaría como mi maestro siempre está de "malas" y explota ante una provocación relativamente pequeña.

En ocasiones los maestros sometidos a tales actitudes advierten su agresividad, pero con mayor frecuencia no se percatan de ello y están subjetivamente convencidos de que, de no ser así no lograrían el avance escolar en sus alumnos, el control de la disciplina, el cumplimiento del trabajo. En algunas ocasiones este maestro siente resentimiento y parece tener buenas intenciones conscientes, pero estas son sólo superficiales y por un periodo muy corto de tiempo. Sin embargo al no controlar sus impulsos inconscientes vuelve a lo que ha estado haciendo. El hablar de inconsciente nos refiere a "... procesos muy complejos particularmente aquellos a los que el individuo no puede percatarse. Los procesos mentales inconscientes reflejan las influencias de los sentimientos internos de una persona acerca de sus acciones manifiestas." (Bricklin, 1985)

c) La vocación

El magisterio es una vocación personal más que una profesión. Pese a que en la práctica resulta desatendido este aspecto al emplearse para la actividad

educativa personas que recurrieron a ella después de fracasar en otras profesiones, por razones económicas, por tradición familiar, etc.

La vocación es imprescindible en una profesión como la educación, que presenta especiales dificultades intrínsecas y lleva consigo una grave responsabilidad. El maestro con vocación real, estará satisfecho de ser lo que siempre anheló, por ende lo hará con gusto y tendrá más probabilidades de hacerlo mejor y con mayor tolerancia hacia los niños y a los problemas que se presenten. Canalizará sus conflictos de manera positiva.

d) Tensiones laborales

En algunos casos la práctica educativa se convierte en una sobrecarga mental, a ello contribuyen el tratar de cubrir un amplio programa de estudio, cumplir con una serie de cargas administrativas, exceso de alumnos, presiones sindicales, exigua remuneración económica, etc. (Baca, 1997)

5.4 DISCIPLINA ESCOLAR Y CASTIGO

5.4.1 Antecedentes

Durante los siglos XV y XVI, la “disciplina” se impone a los alumnos. Al final de la Edad Media, la juventud es organizada bajo los nuevos principios de mando y jerarquía autoritarias. Para el cardenal Q’Etouville, los niños no pueden estar abandonados a su libertad, sin coacción ni jerarquías. Ellos pertenecen a un estado que exige disciplina y principios estrictos. La misión del maestro será, entonces, educar más que instruir. Su deber es usar sin indulgencia sus poderes de corrección para la salud de las almas de las cuales es responsable ante Dios. La idea de la infancia desvalida surge, por lo tanto, asociada al sentimiento de responsabilidad moral de los maestros, y a partir del gobierno autoritario y jerárquico de los “*colleges*” se introduce y desarrolla un sistema disciplinario cada vez más riguroso.

Este sistema se define por tres características principales: la acusación, la vigilancia permanente y los castigos corporales que se aplican a todos los niños, cualquiera fuese su condición social.

Las disciplinas crean una infrapenalidad, ocupando un espacio sustraído a las leyes; “califican” y “reprimen” un conjunto de conductas excluidas de los grandes sistemas de castigo.

El niño aparece como un ser que debe ser sujetado a un orden dado por la fuerza del poder disciplinario. El objetivo educativo propuesto es la “obediencia”; se castiga, por lo tanto, la desobediencia a la regla. Se trata de la aplicación del término educación en su sentido más literal, es decir, *enderezar* lo que está torcido y mal formado; de este modo el niño es asimilado a una planta que debe ser enderezada con una vara. La rectitud y bondad humano son, entonces, el resultado de la violencia. Este pensamiento incidió durante un largo período en la Pedagogía y fue propuesto a los padres como modelo.

Como vemos, se trata simultáneamente a legitimar el castigo corporal como “recurso educativo y descalificar la ternura hacia los niños, como instrumento formativo.

La utilización y legitimación del castigo puede ser analizada desde la doble vertiente de una nueva actitud hacia la infancia y la inauguración de la educación autoritaria, que sustituye al aprendizaje espontáneo, creando métodos especiales para el encauzamiento de la conducta infantil. Dentro del grupo familiar, el padre es el encargado de ejercer “poder de corrección”.

El empleo del castigo corporal comienza a atenuarse en el curso del siglo XVIII, y el cambio de la conciencia colectiva se detecta en la disciplina escolar. Deja de ser considerado recurso educativo idóneo y lentamente se va imponiendo la idea de que no se debe pegar a los niños. Aparece un nuevo sentimiento hacia la infancia. Se trata de despertar en el niño la responsabilidad y el sentido de la dignidad, en suma: prepararlo para la vida adulta. Esta preparación no puede cumplirse de golpe ni brutalmente. Exige cuidados y etapas, es decir, una formación. Ésta es la nueva modalidad de educación que triunfa en el siglo XIX.

La educación no consiste, como en el siglo anterior, solamente de reprimir las tendencias negativas del niño; ahora también se trata de “saber emancipar al niño y enseñarle gradualmente la autonomía”. Se va reconociendo a la infancia como una etapa especial de la vida humana. El niño, que antes ocupaba una posición insignificante en la vida social, deja de ser un objeto de propiedad de los padres y comienza a asumir su condición de sujeto de derechos. (Grosman y Mesterman, 1992)

En la actualidad, el maltrato infantil en la escuela; el cual sucede, según el sentido común y las costumbres, porque es necesario para enseñar o encauzar a los estudiantes hacia los buenos modales y la disciplina.

5.4.2 Disciplina Escolar

La disciplina escolar es algo que en los niños más pequeños poco se llega a interiorizar; sin embargo hay docentes que mantienen a sus alumnos por tiempos prolongados en quietud, contrariamente a la naturaleza de los niños. También suele suceder que en las aulas no se tenga el cuidado de establecer suficientemente los mecanismos que permitan el logro de mejores resultados en el proceso educativo y continuamente se rompe el equilibrio.

Cuando los alumnos son reprendidos por una indisciplina, se impone la autoridad del docente, y en algunos casos suele manifestarse con castigos excesivos o medidas denigrantes para los niños; tales como golpes con regla, sacándolo del salón de clases, burlándose de sus errores o fallas, etc.

La disciplina entraña en un conjunto de factores psicológicos, sociológicos, y pedagógicos que conforman las actitudes del niño. Los patrones culturales que trae de la familia y del ambiente social se manifiestan en el grupo escolar.

La finalidad principal de la disciplina escolar es elevar el rendimiento de los alumnos en un ambiente de compromiso mutuo y responsabilidad compartida. Es en la escuela donde fluyen los acontecimientos que dan forma a la personalidad del niño y a través de la disciplina se encauzan los esfuerzos y se amplían las posibilidades de obtener un desarrollo armónico y potencialmente rico. Desde la perspectiva escolar, esta instancia, debe procurar su desarrollo individual y social; a través de la adquisición e interiorización de normas morales, no sólo de conocimientos. (Velázquez, 1993)

La disciplina entendida como la actitud que asumen los participantes del proceso educativo, de acuerdo a patrones discutidos, aceptados y establecidos en el grupo, se observa como: *"El orden reinante en una institución educativa, producto de la armoniosa relación de todos los elementos que la integran; la disciplina por tanto, regula todos los actos y todas las actividades de la escuela para establecer y conservar esa indispensable armonía que permite hacer provechoso el estudio, prevenir las faltas y evitar, hasta donde sea posible las sanciones."* (Velázquez, 1993)

Hay dos clases de disciplinas: una llamada disciplina externa y otra disciplina interna.

- ❖ **Disciplina coactiva, permisos y castigos:** La disciplina externa aspira a garantizar el orden exterior, formal, la que comúnmente se denomina orden material de las clases. Esta disciplina es impuesta a los niños por agentes externos a ellos: Los padres, los maestros, las personas mayores. Su base fundamental es la autoridad.
- ❖ **Disciplina funcional:** La disciplina interna responde a un concepto elevado de educación. Y se funda en el principio esencial para toda la organización de la escuela, de que el orden es producto de la asimilación consciente de normas por parte del alumno. La disciplina interna exige pues, como condición indispensable la conformidad de propio individuo.

Por eso se llama interna, porque nace en lo más hondo del espíritu y es allí apetecida como una necesidad para el individuo y para la comunidad de que forma parte. Ahora bien esta disciplina que se funda en la libertad y, por lo tanto, en la autonomía que significa ser gobernado por uno mismo, bastándose así mismo en la medida de sus posibilidades del alumno, rompe definitivamente con las formas externas y tradicionales de organización.

No son precisos el silencio absoluto, la inmovilidad ni la atención permanente formal del niño para que pueda realizar el trabajo fecundo en la escuela. No es necesaria tampoco la coacción de los premios y castigos.

Esta concepción disciplinaria la podemos llamar funcional y también autónoma. La externa, se conoce por la denominación de heterónoma. (Peña, Miramontes y López, 1997)

5.4.3 El Castigo

Según el profesor Badía Martín, del Departamento de Psicología de la Universidad de Barcelona, el castigo, aun habiendo sido aplicado durante siglos por maestros, padres y educadores, hoy en día y concretamente en nuestra sociedad ha quedado relegado a un último lugar, y en algunas sociedades incluso ilegalizado.

El abuso de los castigos físicos y la naturaleza de los mismos contribuían a despertar en los pequeños escolares el odio hacia la institución escolar. La historia del castigo escolar empieza en Summer: «En la casa de las tablillas, nombre que se daba a la escuela, había vigilantes encargados de controlar la asistencia y comportamiento de los alumnos o hijos de la casa de las tablillas y también, un encargado del látigo. El uso de la vara era generalizado y extensible a todo tipo de faltas: por llegar tarde a clase, por quedarse entretenido en la calle, por no ir vestido con decoro »

En el antiguo Egipto, los bastonazos en las espaldas desnudas de los niños era una costumbre bastante habitual con la finalidad de mantener alerta sus oídos, es decir, que atendiesen debidamente. Por ello se decía que «los discípulos tienen los oídos en las espaldas». En Roma, los maestros utilizaban todo tipo de instrumentos para castigar a los niños: látigos, vergajos y palos. En las escuelas de los monasterios de la Edad Media se utilizaban diversos tipos de castigos: desde el encierro al látigo. Eran frecuentes los golpes en la cara, en la boca, en las orejas, en la espalda y en el cuerpo desnudo.

En el Renacimiento, Erasmo de Rotterdam dice: «Más que una escuela parece aquello una carnicería en la que no se oye más que el chasquido de las férulas (palmetas), el estrépito de las varas y las brutales imprecaciones del maestro» (Periódico La Verdad, 2006)

5.4.3.1 El castigo en la Edad Moderna

En la Edad Moderna, siglos XVII y XVIII, los castigos escolares seguían basándose en el uso y abuso de la vara y la palmeta, por ejemplo, el castigo corporal se aproxima a una pérdida de sus límites. En principio solamente se azotaba en casos de violencia, golpes o injurias de parte de los escolares hacia superiores o compañeros, pero pronto el látigo se generalizó hacia todos los delitos, las edades, las clases sociales y las profesiones. Incluso, quienes estudiaban gramática eran los más expuestos al azote, porque la disciplina exigida era estricta, la peste del látigo no se detuvo ahí.

En el siglo XIX, el castigo físico a los niños en las escuelas, y por supuesto en las casas, estaba generalizado en todos los países. En Inglaterra el uso del látigo era lo más habitual, aunque había otros tipos como el palo que se ponía en el cuello para que no pudiera bajar la cabeza o unas esposas de madera.

Philippe Ariès, señala que hasta el siglo XIX puede establecerse una relación íntima entre la disciplina, la protección y la humillación. Por entonces, el soporte de ese vínculo era la autoridad suprema de un personaje al que se le suponía un saber acerca de cómo disciplinar al niño.

El maestro impuso en la escuela la delación y el castigo corporal, por considerar que eran técnicas efectivas de vigilancia y corrección. El paso de la corrección propia del castigo, a la humillación que lo desvirtuaba en su contenido pedagógico, era frecuente encontrarlo; pero en todos los tiempos no ha sido fácil establecer las fronteras de lo uno y de lo otro en cada circunstancia.

La intención de humillar a un niño se evidencia, por ejemplo, cuando quien impone la norma busca la entrada de un tercero en el escenario para que se convierta en una mirada que goza. (Periódico La Verdad, 2006)

¿Qué se busca con un castigo impuesto al niño? En todos los casos, se espera que el educador esté animado únicamente por la intención de disuadir al colectivo de su tendencia a transgredir la norma, y generar aversión en el castigado en cuanto a posibles repeticiones de la falta sancionada. Esta lógica supone, que para producir efectos correctivos no censurables desde el punto de vista de los derechos, en ningún lugar debe siquiera sospecharse la intención de producir dolor físico o moral. Se trata de emplear el castigo únicamente como un medio, si es absolutamente necesario, para combatir las ventajas personalmente o grupales que la trasgresión de la norma pueda estar generando.

Desvirtuar la ganancia inútil para la convivencia y buscar el equilibrio entre la magnitud de la desobediencia y el castigo, son presupuestos de justicia en la búsqueda de la corrección del niño y de cualquier ser humano. Pero el problema con la imposición de la norma radica en que cada acto correctivo resulta atravesado por la subjetividad. Difícilmente dejará de existir una tendencia al exceso de parte y parte, y esto, a lo largo de la historia, ha complicado la reglamentación del castigo.

Cuando el castigo y los azotes llegaron a constituirse en el emblema que identificaba a la figura desvestida de autoridad, como sucedió con el maestro durante los siglos XVI y XVII, no sé realizaba la corrección articulada a un consentimiento subjetivo de la norma sino del terror. Este escenario implanta el cultivo recíproco de la pasión del odio y el consiguiente ardor vengativo sometido. Cada uno esperará la oportunidad de tener al otro a su alcance para humillar o desafiarlo, perdiéndose el carácter disciplinario de la norma, porque se torna más importante envilecer y ultrajar que corregir.

Aprender de rodillas era la penitencia que más se imponía a los escolares. Otra de las formas de castigar a los alumnos consistía en colgarles del cuello un letrero o cartel con el texto de la infracción cometida o de la pena a la que habían sido castigados.

Otra forma de castigar a los niños era hincarlos de rodillas, colocándoles orejas de burro. Lo peor del castigo no era el dolor físico, sino el dolor moral por ser ridiculizado ante los ojos de los demás niños.

Cuando en el escenario educativo llegamos a este punto, en la relación de poder establecida, el castigo pierde los límites de la justicia, porque se hará cada vez más frecuente y sin moderación. Hacer daño moral o físico irá tomando el lugar de un imperativo en la subjetividad del promotor de la norma, quien fácilmente inventará métodos de vigilancia y control cada vez más extravagantes si no hay otro que a su vez lo regule. (Gallo, 1999)

A lo largo de la historia escolar la disciplina ha sido una forma de dominación a través de la imposición de una relación de docilidad-utilidad, de allí que Foucault (1997; citado en Rubiano, 2007) compare a la escuela con una cárcel en la que pareciera que un ángel castigador estuviese en vuelo constante para calificar, clasificar y castigar. En relación con el castigo esta analogía puede extenderse hasta panoramas inaceptables, tal y como sucedió en la historia penal del delito: el castigo escolar pasó del cuerpo al castigo del alma, en el tiempo de los abuelos se usaba la regleta y los patios con zonas llenas de piedras destinadas a arrollar al infractor, ahora el castigo es ejecutado por el rostro del director, la altura del maestro, la indiferencia, la agresión institucional de nuestras pobres escuelas que atenta contra todos los derechos del niño y el adolescente.

Sin embargo, no podemos admitir que se maltrate a las y los niños, justificando un ejercicio de disciplina que vulnere su derecho a la educación en condiciones de igualdad y respeto.

Al respecto, la Convención sobre los Derechos del Niño establece que se deberán adoptar las medidas que sean adecuadas para velar por que la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño y de conformidad con lo dispuesto en tal instrumento internacional (Artículo 6o., punto 2º) *siempre atendiendo el interés superior de las y los pequeños.* (Artículo 3.1. de la Convención sobre los Derechos del Niño).

Jordan Riak, en su artículo “Abuso escolar es Anticuado”, refiere que el trato abusivo de niños en edad escolar, frecuentemente mal entendido como disciplina, castigos o consecuencias, es incorrecto y peligroso. Los educadores responsables e informados saben desde hace mucho tiempo que el maltrato, tanto físico como emocional, inferido a los niños por parte de sus maestros es una conducta antiprofesional que puede destruir el entusiasmo de los niños por aprender y preparar el escenario para problemas emocionales y conductuales. Por esta razón en ninguna universidad o instituto, ningún programa educativo entrene maestros para aterrorizar, pegar, jamaquear, gritar, humillar o de alguna otra manera herir a niños.

Tristemente existen en algunas escuelas maestros incompetentes para su profesión que habitualmente lastiman a los niños, así como existen también algunos administradores escolares a quienes les falta la voluntad o la habilidad para mantener los estándares de profesionales en sus escuelas. Algunos administradores, ellos mismos, son abusivos hacia los niños y por lo tanto son incapaces de fijar y exigir buenos estándares a los maestros.

La historia nos muestra un ardor represivo del educador y de todo aquel que detente un poder; una forma de prevenirlo es el respeto a la individualidad y a la dignidad del niño, expresado en la prohibición de castigar tocando su cuerpo. Esta universalización del no tocar bajo ninguna circunstancia, es el otro extremo de la pena escolástica del látigo, aplicado a todos sin discriminación ni reserva. (Gallo, 1999)

5.4.3.2 Castigo según el Psicoanálisis

Según Schraml (1977), el castigo es tan antiguo como las formas de asociación humana, sus ordenaciones y sus esfuerzos por encuadrar a sus nuevos miembros en esas ordenaciones.

- ❖ El castigo orientado al comportamiento corresponde ampliamente al adiestramiento. Cuando no se desea un comportamiento se lo enlaza en su ejercicio o en su fin con una sensación que produce displacer. Esta forma de castigo no tiene ninguna clase de ambición moral y la encontramos en innumerables experimentos psicológicos con ratas, las cuales reciben en determinados lugares de la jaula una ligera descarga eléctrica, con el fin de que modifiquen su comportamiento. Muy semejante de un niño con un horno caliente o con otro objeto peligroso cualquiera que puede acarrearle dolor. Análogamente obra el educador que da una palmada al niño pequeño que tira del mantel, el profesor que castiga a una clase inquieta con un ejercicio suplementario.
- ❖ El castigo orientado a la norma. Tal castigo supone una conciencia de la norma moral o, dicho de otro modo, un sentido del mandato y la prohibición, de lo que es una conducta correcta en la sociedad. En el niño pequeño comienza a formarse muy lentamente durante el tercero y cuarto año de edad un sentido todavía inseguro de lo que son las normas. Alrededor del quinto año de edad, surge la conciencia moral, o el superyo. Sólo a partir de entonces tiene sentido castigar a un niño porque ha quebrantado el orden moral.
- ❖ El castigo como desahogo afectivo del educador. Fundamentalmente, es un problema de la situación afectiva consciente del educador y, más aún, del inconsciente. Cuando un castigo corporal deja de ser expresión de un afecto espontáneo, tiene aspectos de ejecución. Como tal, expresa mociones sádicas en el educador. Importa recalcar que éstas no sólo se manifiestan en los castigos corporales, sino que son posibles en cualquier forma del contacto educativo. (Schraml, 1977)

5.5 ESTADÍSTICAS DE MALTRATO ESCOLAR

Cabe señalar que son pocos los estudios e investigaciones realizados sobre este tema, por lo que los datos aquí presentados, no reflejan la magnitud del problema.

El nivel educativo más denunciado es el de las primarias y en menor porcentaje hay denuncias en guarderías infantiles, jardines de niños, escuelas secundarias, de bachillerato, universidades y desde luego las autoridades educativas de la Secretaría de Educación y Cultura. (Pérez y Conde 2005).

La Secretaría de Educación Pública (SEP) reconoció 60 casos en la Ciudad de México de maltrato psicológico, físico o de violación.

De acuerdo con la Asociación para el Desarrollo Integral de Personas Violadas (Adivac), en 2002 fueron atendidos cuatro mil casos de agresión sexual: 40 por ciento en menores de edad, 60 por ciento de los cuales conocía al agresor.

En la Dirección General de Quejas y Orientación de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (CDHDF) se presentan o se comunican vía telefónica padres o madres de familia que consideran que sus hijos o hijas han sido agredidos por parte de sus maestros o autoridades de la escuela a la que asisten. Sin embargo, la gran mayoría de estos padres, a pesar de tener conocimiento de la situación, presentan una confusión respecto de cuál debiera ser el límite de la autoridad que se le atribuye al personal docente a cargo de la formación académica de sus hijos. (Aguilar, 2005).

De acuerdo a la Consulta Infantil y Juvenil del 2003 (Instituto Federal Electoral) el 16% de los niños y niñas reciben golpes en la escuela y en el mismo porcentaje son objetos de maltrato emocional. De acuerdo al Observatorio Ciudadano de la Educación, de 1990 al primer semestre del 2005, la Comisión Nacional de los Derechos Humanos había recibido 2,933 quejas por violaciones de derechos humanos de los alumnos de educación básica, de las cuales 90% corresponden a escuelas públicas. Las entidades donde se han emitido recomendaciones por maltrato de maestros(as) a estudiantes son Oaxaca (16); Estado de México (10) y Tamaulipas (8). (La infancia cuenta en México, 2005)

Cifras de maltrato, denuncias, recomendaciones y procesos iniciados a raíz de la violencia generada en los planteles educativos de México

- El maltrato físico en la escuela predomina entre las denuncias realizadas, con 25%, seguido por el abuso sexual con 14% y el maltrato emocional con 13%.¹
- La Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH), en promedio recibe una queja diaria relacionada con maltrato al alumno por parte de sus maestros.
- Desde 1990, la CNDH ha recibido 2, 933 quejas por violación de derechos humanos de alumnos de educación básica, de las que el 90% corresponde a escuelas públicas.
- Se han emitido 20 recomendaciones sobre el tema.
- De acuerdo con los registros disponibles de las comisiones estatales de derechos humanos, las entidades en las que se han producido más recomendaciones por maltratos de maestros son Oaxaca, con 16, Estado de México con 10 y Tamaulipas con 8.
- La SEP ha concluido durante el sexenio pasado, 106 procesos administrativos contra profesores por este motivo.²

Fuentes:

1. Estudio de la Administración Federal de Servicios Educativos para el Distrito Federal, 21.03.2005.

2. CND, informe de labores de la CNDH. Revista Educación 2001, Hebdomadario Informativo 2 (14-18 de marzo) y 3 (21-25 de marzo).

Observatorio Ciudadano de la Educación , 2005.

Finalmente avances de la investigación sobre la Consulta Internacional sobre Violencia Infantil encargada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU), en 17 países de América Latina, estiman que en México 8 de cada 10 niños y niñas son golpeados por sus padres y/o maestros. (La infancia cuenta en México, 2005)

El maltrato hacia el menor sigue siendo la forma de corrección utilizada por los docentes, actualmente existe una forma más sutil de agresión al menor como lo es la indiferencia, insultarlo, etc. Son pocas las investigaciones realizadas al respecto así como las denuncias.

En el capítulo siguiente se aborda el maltrato que se presenta a nivel preescolar, así como las consecuencias que tiene éste en el menor.

CAPÍTULO 6

MALTRATO EN PREESCOLAR

6.1 LA EDUCACIÓN PREESCOLAR.

Martínez (1999), afirma que el jardín de niños es una institución que tiene su origen en los profundos cambios sociales que trajo aparejada la Revolución Industrial y, aunque en un primer momento sólo tuvo carácter filantrópico, muy rápidamente y a partir de la concepción de Federico Froebel, acerca de la educación infantil adquiere un sentido pedagógico y es orientada dentro de los principios y normas didácticas precisas.

Las funciones que este cumple son desde el punto de vista social y pedagógico. La función social nos permite percibir que el jardín de niños tiene el importante papel de completar la acción del hogar en lo relativo a la adquisición de hábitos y actitudes, proveerlo de oportunidades experiencias para la ampliación y perfeccionamiento de su lenguaje, introducirlo en un núcleo social más amplio al ponerlo en contacto con un medio que satisfaga sus necesidades de juego, colaborar en el cuidado de su entorno. La función pedagógica nos permite considerar a la infancia como una etapa independiente y con características propias, la educación preescolar cumple la función de orientar, estimular y dirigir el proceso educativo, corresponde al docente del nivel propiciar los elementos necesarios para crear en el niño las aptitudes que favorezcan su posterior adaptación a los niveles escolares siguientes.

Se considera al juego como medio en donde el niño descarga su energía, expresa sus deseos, conflictos, sus intereses y además resulta ser la actividad primordial en su vida, de ahí que, se dé de forma placentera y espontánea, esta actividad es importante porque mediante ella, el niño manifiesta sus miedos, deseos, dudas, conflictos, representa situaciones reales de su "yo".

Desde el punto de vista emocional significa para el niño un espacio propio en donde los hechos de la vida real son transformados en función de sus necesidades afectivas y de aquello que constituye su equilibrio emocional e incluso intelectual, lo cual influirá, en su personalidad, es decir, que las actitudes lúdicas son esenciales para la realización de sus habilidades cognoscitivas.

La educación preescolar cumple la función de orientar, estimular y dirigir el proceso educativo, corresponde al docente del nivel propiciar los elementos necesarios para crear en el niño las aptitudes que favorezcan su posterior adaptación a los niveles escolares siguientes.

Mucho se ha hablado de la calidad educativa y, sin embargo, la idea nos remite a un enfoque exclusivamente académico, de contenidos y programas. Pocas veces es considerado el aspecto del método o la forma, y no sólo su impacto inmediato en la personalidad de los niños y las niñas, sino la trascendencia para forjar su personalidad. (Martínez, 1999).

6.2 EL CASTIGO

El niño de 3 a 5 años ha pasado recientemente por una larga etapa caracterizada por la comunicación no verbal a ello se debe tal vez su fino sentido de lo que es la aceptación y el rechazo. En el aula escolar cuando interactúa con la educadora se observa que tiene gran capacidad para reaccionar a las expresiones no verbales que ella le dirige: miradas o gesticulaciones ya sea de aprobación o de rechazo, así mismo, el niño, aprende rápidamente a captar el contenido implícito de muchas de las expresiones no verbales de la educadora o de los padres de familia: amenazas en cubiertas, contraórdenes, peticiones, etc. entre los castigos de tipo verbal, Barcena (1990) menciona los siguientes:

A) AMENAZA IMPLÍCITA: La amenaza va incluida en las frases o expresiones sin necesidad de expresarlo abiertamente el niño se da cuenta de cómo debe actuar. Por ejemplo: cuando la educadora pregunta ¿Por qué estás jugando las pinturas, cuando no he dicho que lo hagan?

B) AMENAZA EXPLÍCITA: Amenaza de manera clara y formal, esta generalmente se da en la relación a la acción no aprobada del niño por el adulto por ejemplo: en relación a las instrucciones manuales: " al que se equivoque no le doy otra hoja", " si no obedeces te castigo".

C) CENSURA-ORDEN: Esta es muy parecida a la anterior ya que se da ante un niño que altera las instrucciones en su trabajo o en sus acciones. Cuando la madre de familia al ver su trabajo realizado en la escuela le dice a su niño: Mira que feo ¡A quien le vas a dar esta porquería!

No sabemos hasta qué punto los niños se sientan agredidos por las distintas formas de castigo, lo que es un hecho es que a través de ellas el adulto logra controlar e imponer sus reglas a fin de regular el comportamiento del infante, por lo que el pequeño adquiere paulatinamente el miedo a las agresiones, a ser abandonado, a perder cariño o confianza de las personas amadas, además de crear sentimientos de culpabilidad.

Barcena, (1990) proporciona algunos ejemplos de castigos que se observan tanto en el hogar como en la escuela los cuales son los siguientes:

1) Pérdida de derechos de niño como: quedarse sin recreo, sin comer, no realizar la actividad manual, no jugar, separación del grupo, también es frecuente quitarle al niño los objetos que le interesa manipular o jugar.

2) Acciones reparadoras: volver a hacer el trabajo manual siguiendo correctamente las instrucciones, recoger la basura del salón o el patio, limpiar el aula o el cuarto de su casa, etc.

3) Exhibición de la falta: consiste en intentar ridiculizar a los niños frente a los demás, se considera que, en nuestras aulas y en el núcleo familiar las utilizamos

con frecuencia aunque hay que reconocer que el resultado de un castigo frecuentemente en el niño depende del humor de los padres y no de las propias acciones del pequeño.

A veces el castigo continuo crea un tipo diferente de niño, pues, si los castigos son demasiado severos o frecuentes, este tiende a dejar de responder por completo, o cuando menos responder lo menos posible a fin de no ser agredido, por lo que se puede decir, que el castigo inconsistente y frecuente produce un niño muy callado e introvertido o de lo contrario será un niño demasiado inquieto y agresivo.

El uso del castigo crea tantos problemas desalentadores que es de esperarse que los padres dejarán de usarlo, pero hay varias razones por las que sigue siendo tan común. Primeramente el castigo tiene efecto inmediato, a primera vista acaba con el flujo creciente de la mala conducta y temporalmente evita el mal comportamiento. Así mismo constituye un medio por el cual los padres descargan su tensión, sin medir efectos posteriores en la personalidad del niño.

6.2.1 El Castigo en el aula escolar.

El uso del castigo utilizado por la educadora muestra la desvalorización que tiene esta de las capacidades intelectuales del niño y el desconocimiento de su vulnerabilidad emocional, otro factor que seguramente influye en la existencia de formas autoritarias en la Educación Preescolar es el de los grupos numerosos y la carga de trabajo en los Jardines de Niños Unitarios, pues la educadora tiene que desempeñar su actividad profesional con grupos generalmente compuestos por más de 25 alumnos de distintas edades, además es necesario considerar que en este nivel, más que en otros, la demanda de atención individual por parte de los alumnos es mayor. Por lo general el tiempo para realizar diariamente las actividades no alcanza y si a esto le agregamos la falta de organización de la mañana de trabajo provoca en la profesora constante tensión, lo que hace que pierda el control de muchas situaciones, y agrede constantemente a los alumnos. Por otra parte, el profesor crítica severamente la estructura y los mecanismos de autoridad de la Institución que pesan sobre él, pero se someten a ella y tienden a reproducirlos en el aula, desgraciadamente, la educadora no esta consciente, de lo que implica la autoridad ya que cree que para poder controlar al grupo es necesario hablar más fuerte y tratar con rigor, cayendo con esto en el autoritarismo. (Martínez, 1999).

6.3 MALTRATO EMOCIONAL EN EL PREESCOLAR

Piaget, (1978) precisa de manera contundente la importancia que tiene el desarrollo afectivo de los 3 a 5 años período en el que el niño está fuertemente pegado a la familia, en esta etapa la percepción que el niño tiene de su medio no es más que aquella en la cual las personas que lo rodean le deben proporcionar en relación a sus necesidades emociones, y estados de ánimo, a fin de crearle un ambiente que le favorezca para encontrar una respuesta a su pregunta del yo en relación al yo de otros.

Por otra parte para Piaget tanto el intelecto como el afecto contribuyen a la adaptación del niño al ambiente, los cuales se dan de manera recíproca, gracias a lo cual el hombre logra poseer la capacidad de formar sentimientos como producto de su interacción con los demás. El entorno social llega a ser de una segunda naturaleza que moldea al niño ya que este le proporcionará valores, sentimientos e intereses que influirán en la formación de su personalidad. Adentrándonos al tema del maltrato nos damos cuenta de que los problemas de conducta que rodean actualmente a algunos niños de nuestras instituciones son una prueba contundente de la importancia de la afectividad en la vida del infante.

6.3.1 Casos de maltrato en Preescolar

En algunos planteles educativos existen docentes que practican castigos “para corregir malas conductas”, argumentando que son medidas utilizadas “por el propio bien de los niños”, sin evaluar en algún momento si esos castigos y la violencia empleada han corregido efectivamente a alguien.

Estos son algunos ejemplos para mostrar que aún se siguen presentando casos de maltrato ejercido por los profesores. (Jiménez y Reyes, 2006)

Caso 1: “Miss Vero”

En una escuela un grupo de niños en edad preescolar (4-5 años de edad) fueron víctimas del maltrato físico y psicológico por parte de su maestra a la cual se refería como “la generala” (miss Vero).

La directora y dos maestras más comentaron lo siguiente:

Los niños que estaban a cargo de “Miss Vero” presentaban conductas poco creíbles a su edad, eran niños retraídos, los cuales no disfrutaban de un momento de libertad para poder jugar y expresarse; no podían decir “no sé”, “no me acuerdo”, “no puedo”, “no entendí”, etc., porque eran agredidos físicamente, parecían unos robots, tenían una rutina para todo.

Los niños comenzaron a mostrar en su casa poco interés para asistir a la escuela, inventaban enfermedades que no existían con tal de que sus padres no los dejaran con su verdugo, era tal su represión que aún y cuando los niños ya sabían leer, sumar y restar, ante ella mostraban no haber aprendido absolutamente nada. “Miss Vero” fue descubierta por uno de los niños, el más maltratado “Ramón” un niño de 4 años de edad quien asistía al psicólogo debido a que sus padres se habían separado. Ramón era golpeado por la maestra, ya que el niño mostraba apatía y poco interés para aprender.

La maestra fue despedida inmediatamente y boletinada ante la SEP.

La directora del plantel ahora estaba al frente del grupo y se sorprendió al ver que los niños ya sabían leer, sumar y restar perfectamente bien.

Desde ese momento las actitudes de los niños ya son diferentes y demuestran mucho interés por aprender.

Caso 2: “ALEX”

A continuación presentamos un caso real, relatado por una educadora que trabajaba en una guardería ubicada al sur de la Ciudad de México, en el año del 2004 y parte del 2005.

“Yo trabajé en este año y medio con niños de edad preescolar, así como con lactantes en el que su periodo de edad está ubicado entre los 4 y 5 años para preescolar y de 45 días de nacidos hasta el año y medio para lactantes.

En el área preescolar los niños por las tardes eran cuidados por una educadora, la cual para mantener el orden los regañaba dando gritos como: “o te sientas y te estás en paz, o te chingo cabrón”. Los niños eran tomados por la educadora con sus manos de los hombros y los sentaba con tremendo empujón que les dolían hasta los glúteos. Los sacudía aventándolos contra la pared diciéndoles: “ya mi vida siéntate o verás”, al mismo tiempo le propinaba un golpe en la cabeza llamado por ella “sape”.

Había un niño llamado Alex a quien la educadora no toleraba por ser un niño mimado por sus padres, por ello era víctima de sus regaños constantes y golpes pequeños que finalmente eso eran “golpes” que lastimaban al niño ocasionándole un miedo terrible. Alex no estaba a cargo de esta educadora, sino de otra, quien lo castigaba llevándolo con la agresora, pues la maestra de Alex sabía el miedo que el niño le tenía.

Así muchos niños fueron víctimas de sus agresiones, las cuales hacía pasar como juego entre ellos y sin ninguna maldad, pues según ella los quería mucho a todos. La maestra fue despedida por cuestiones ajenas y no por sus maltratos, los niños al verse librados de aquella situación comenzaron a externar todo lo que dicha profesora les hacía.

Caso 3: “Miss Claudia”

En la misma escuela pero en el área de lactantes donde trabajé aproximadamente medio año, en compañía de la Miss Claudia quien era la responsable del grupo.

Si “Miss Claudia”, como le llamaban los padres de los niños; si los niños le caían bien los consentía y cumplía todos y cada uno de sus caprichos; pero si los niños eran irritables los dejaba llorar hasta que se cansaran y ella (Claudia) se ponía de muy mal humor, para después darles un manazo, empujarlos o aventarlos a un colchón a dormir. Frente a los padres de familia se hacía pasar como la maestra más adorable del mundo, pero al transcurrir el día descargaba su mal humor y estrés en algunos de los niños; en la actualidad sigue trabajando como maestra en la misma área y en la misma escuela. (Jiménez y Reyes, 2006)

6.4 CONSECUENCIAS DEL MALTRATO AL NIÑO EN SU DESARROLLO EDUCATIVO

Una de las principales consecuencias del maltrato al niño es el bajo rendimiento escolar, debido a los graves conflictos en los que el niño se ve inmerso, su capacidad se ve limitada para desenvolverse adecuadamente en el aula, se siente incapaz de realizar las tareas que se le ordenan además de sentirse limitado en sus capacidades más elementales.

Su rendimiento escolar se ve deteriorado, siendo ésta solo una parte afectada del desarrollo por causa del maltrato, considerando al rendimiento escolar como: “el nivel de conocimientos de un alumno medido en una prueba de evaluación”. (Hernández, 1992)

Sin embargo en una visión más amplia podríamos considerar que si el niño se encuentra libre de cualquier tensión conflictiva o factor externo que lo limite sus capacidades se elevan a una mayor posibilidad de desarrollo, no solo intelectual sino personal e integral, en otro punto de vista el rendimiento escolar se define como dice García: “El rendimiento escolar consiste en la puntualización de los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores (...) que, principalmente a los ojos de los estudiantes, pudiesen resultar deseables, interesantes, sugerentes, viables, significativos, y, por lo mismo, susceptibles de ser aprendidos, mediante la enseñanza de una ciencia o disciplina.” (García, 1995)

En muchas ocasiones se piensa que los niños de clases socialmente denominadas bajas tienen un bajo rendimiento escolar o un coeficiente intelectual bajo, se buscan problemas físicos como defectos visuales o auditivos, sin tomar en cuenta la posibilidad de que la verdadera raíz del problema se está originando en los padres o en los maestros maltratadores o agresivos, en un estudio realizado se encontró que el bajo rendimiento escolar estaba determinado en un alto porcentaje por factores de tipo psicológico o emocional, “Por lo menos el 80% de los escolares de rendimiento escolar insuficiente, el mal se debe a las tensiones emocionales.” (Bricklin, 1995)

6.4.1 Consecuencias del maltrato psicológico

Con mucha frecuencia los niños maltratados son poco sociables, tienen problemas relacionales, son pequeños con actitudes extremistas ya sea niños sumamente violentos o niños en extremo tímidos, presentan severas dificultades para expresar sus sentimientos de cualquier índole, tienen escasa afectividad, no lloran, no ríen, temen a la oscuridad guardan graves temores a ser agredidos por cualquier adulto no importa el sexo; su lenguaje de manera constante es deficiente, incluso su desarrollo, su atención se ve alterada, se muestran nerviosos con ciertos ruidos, gritos o imágenes. (Vega, 2005)

Los daños que este tipo de maltrato ocasionan son emocionales, que a su vez fomenta actitudes negativas antela sociedad, muchos de los niños que vemos en las calles agredir a otros generalmente son niños que han sido agredidos constantemente. El hecho de ver a sus padres como un símbolo de amor, protección, seguridad y satisfacción de todas sus necesidades agredirlos, ocasiona severos problemas, afecta su estabilidad, su seguridad y su concepto de amor,

Los daños que ocasiona este tipo de maltrato son muy difíciles de tratar y en ocasiones de detectar, cuando el maltrato no es tan severo, pero en la intensidad con que se maltrate al niño se encuentra la gravedad de la lesión, que en ocasiones llega a modificar de manera radical la vida de una persona, el daño que se ocasiona no es a corto plazo como en algunos de los tipos de maltrato físico, generalmente este tipo de maltrato ocasiona daños en la vida de una persona para siempre, cuando este maltrato se ejerce durante la primera infancia que es durante el periodo en el que se forma el carácter de las personas, ocasiona que esa persona sea agresiva o tímida durante toda su vida si no es ayudada por especialistas, constantemente la gente cataloga a las personas que sufrieron este tipo de problemas como malas o tontas, este tipo de maltrato se ejerce con el principal fin de propiciar actitudes deseadas por los adultos en los niños, cuando desean los padres que un niño se comporte de manera adecuada para ellos lo amenazan con dejarlo de querer, con quitarle algo que le gusta mucho o incluso con golpearlo. (Vega, 2005)

6.4.2 Consecuencias psicológicas del maltrato físico

El maltrato físico además de las consecuencias anteriores, deja graves problemas psicológicos en los niños que frecuentemente son poco visibles sin dejar de ser de gran importancia.

En muchos casos son aún más severos los daños psicológicos que causa este maltrato en los niños, que los daños físicos; estas alteraciones son notorias en la conducta del niño, son frecuentemente niños con problemas relacionales, son poco sociables y en la mayoría de los casos son sumamente agresivos o tímidos en extremo, tienen dificultades para expresar sus emociones, son niños temerosos tienen escasa afectividad, no lloran o lloran en exceso, temen a la oscuridad, tienen temor a ser agredidos, presentan retrasos significativos en el desarrollo del lenguaje y en su desarrollo motor, tienen dificultades para poner atención y se muestran ansiosos ante situaciones específicas.

Todo esto es causa de los trastornos que provoca en el niño el ser agredido, el ver a sus padres como protección y saber al mismo tiempo son sus agresores, le provoca angustia, este daño no solo se presenta en el niño golpeado, además en sus hermanos al observar estos actos violentos y sentirse impotente ante tal situación, esto es también un tipo de maltrato, y limita su sano desarrollo y provoca inseguridad y poca estabilidad emocional al ver este tipo de acciones en

contra de sus hermanos, aún no siendo víctima de daño físico provoca en él severos daños emocionales.

Las consecuencias físicas u objetivas del maltrato físico, son todos aquellos daños en la salud e integridad física del niño, que abarca desde moretones o contusiones leves, heridas, quemaduras, hasta lesiones permanentes que ocasionan la muerte, incluyendo la desnutrición, intoxicación y alteraciones en cualquier parte tanto interna como externa del cuerpo del niño. “En algunas ocasiones en niños que fallecen por violencias físicas o actos impulsivos o bien niños que mueren por desnutrición, se encuentran alteraciones en órganos internos, no siendo raro el caso de hemorragias de riñones.” (Vázquez, 1995)

Al tratar este tema se observa que las educadoras para controlar a los pequeños recurren al castigo físico y al maltrato emocional, sin darse cuenta de las graves consecuencias que pueden tener en el desarrollo del menor

Es importante esta etapa por lo cual en el siguiente capítulo se abordarán las características del desarrollo del preescolar desde el punto de vista de Freud, Erikson y Piaget.

CAPÍTULO 7

CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL DESARROLLO EN EL NIÑO PREESCOLAR

En la descripción del desarrollo evolutivo del niño de tres a cinco años nos referimos en particular a aquellos aspectos de los cuales puedan derivarse implicaciones didácticas, ya que en realidad el crecimiento es uno solo y la interrelación entre estas distintas áreas de desarrollo es muy complejo y estrecho, así como por ejemplo la vida afectiva tiñe todo el desarrollo infantil, lo estimula o lo retrasa, la adquisición del lenguaje favorece o posibilita la aparición del pensamiento simbólico, el dominio de ciertas habilidades y destrezas corporales facilita la relación con otros niños.

El período de desarrollo infantil comprendido en esta etapa representa una época de muchos cambios, de nuevas adquisiciones, en donde se da un crecimiento gradual, progresivo y definitivo con un ritmo de avances y retrocesos. En esta etapa, de acuerdo a la teoría constructivista, la forma de pensamiento es egocéntrico deriva de la incapacidad del niño para salir de su propio punto de vista y colocarse en el de los demás, lo cual le impide asimilar e incorporar a su pensamiento la realidad exterior en forma objetiva y lo lleva a atribuir a las cosas cualidades que resultan de su particular forma de sentir y ver, se crea en él una confusión entre el yo (mundo exterior) y el no yo (mundo interno) lo cual deriva el animismo, el artificialismo y el realismo. (Martínez, 1999)

Entre otras características del niño en edad preescolar podemos mencionar que es una persona que expresa a través de distintas formas, una intensa búsqueda personal de satisfacciones corporales, intelectuales y afectivas.

A no ser que esté enfermo, es alegre y manifiesta siempre un profundo interés y curiosidad por saber, conocer, indagar y explotar tanto con su cuerpo como a través de la lengua que habla.

Sus relaciones más significativas se dan con las personas que lo rodean, de quienes demanda un constante reconocimiento, apoyo y cariño. Él no sólo es gracioso y tierno, también tiene compulsiones agresivas y violentas, se enfrenta, reta, mide su fuerza y es competitivo.

A través del juego el niño experimenta la vida, el punto donde se une la realidad interna, con la realidad externa que comparte con otros. Conociendo las características del niño, podemos reflexionar en torno a la importancia de la afectividad en el niño. (Martínez, 1999)

El maltrato infantil en la escuela; el cual sucede, según el sentido común y las costumbres, porque es necesario para enseñar o encauzar a los estudiantes hacia los buenos modales y la disciplina. Este tema se abordará en el siguiente capítulo.

7.1 TEORÍAS DE DESARROLLO

El desarrollo del niño ha sido abordado en la psicología desde puntos de vista muy distintos. Cada una de estas teorías ha resaltado aspectos diferentes de un mismo proceso extremadamente complejo. (Ver Cuadro 1)

Hoy es más frecuente suponer que las teorías son instrumentos que construimos para manejarnos mejor en una realidad cuya complejidad y riqueza nos desborda continuamente.

Bruner, 1984 (citado en Linaza et. al., 2000) al reflexionar sobre las grandes teorías del desarrollo humano, llega a afirmar que éstas:

“... debido al carácter de la cultura, no son simples esfuerzos para comprender y codificar la naturaleza del desarrollo humano, sino que, por su propia esencia, también crean los mismos procesos que intentan explicar, confiriéndoles realidad y haciéndolos conscientes a la comunidad.

... (las teorías) se convierten en prescriptivas y canónicas una vez que son aceptadas, independientemente de lo descriptivas y sujetas a comprobación que fueran en su origen.”

Cuadro 1
Resumen de las filosofías subyacentes a las
perspectivas principales del desarrollo

TEORÍA	PERSONA ACTIVA CONTRA PASIVA	DESARROLLO CONTINUO CONTRA DISCONTINUO	NATURALEZA CONTRA CRIANZA	VISIÓN DEL MUNDO
Perspectiva psicoanalítica	<u>Activa:</u> Los niños son impulsados por instintos que son (con la asistencia de otros) hacia salidas socialmente deseables.	<u>Discontinuo:</u> Se hace hincapié en las etapas de desarrollo psicosexual (Freud) o de desarrollo psicosocial (Erikson)	<i>Tanto naturaleza como crianza:</i> las fuerzas biológicas (instintos, maduración) precipitan las etapas psicosexuales y las crisis psicosociales; las prácticas paternas de crianza de los niños influyen en los resultados de estas etapas.	Organísmica
Perspectiva del aprendizaje	<u>Pasiva:</u> Los niños son moldeados por sus ambientes	<u>Continuo:</u> Desataca la adición gradual de respuestas	<i>La crianza es más importante:</i> El factor ambiental, más	Mecanicista

	(aunque Bandura afirma que las personas en desarrollo también influyen sobre estos ambientes)	aprendidas (hábitos) que forman nuestra personalidad.	que las influencias biológicas, es lo que determina el curso del desarrollo.	
Teoría del desarrollo cognoscitivo de Piaget	Activa: los niños construyen en forma activa conocimientos más complejos del yo, de los otros y del ambiente al que se adaptan.	Discontinuo: Hace hincapié en una secuencia invariable de etapas cognoscitivas cualitativamente distintas.	Tanto naturaleza como crianza: Los niños tienen una necesidad innata de adaptarse al ambiente, la cual a su vez es nutrida por un ambiente estimulante que proporciona muchos desafíos adaptativos.	
Perspectiva del procesamiento de información	Activa: Los niños procesan en forma activa información ambiental para responder preguntas, solucionar problemas o dominar de alguna otra manera los desafíos.	Continuo: Se hace hincapié en los cambios cuantitativos graduales en la atención, la percepción, la memoria y las habilidades de solución de problemas.	Tanto naturaleza como crianza: las capacidades de procesamiento activas que se desarrollan son influidas en gran medida por la maduración y las influencias sociales/culturales/educativas.	Contextual
Perspectiva etológica	Activa: los seres humanos nacen con comportamientos programados en forma biológica que estimulan el desarrollo adaptativo.	Ambos: Hace hincapié en que los comportamientos adaptativos son agregados en forma continua, pero añade algunas capacidades adaptativas surgen en forma abrupta (o dejan de surgir) durante periodos sensibles para su desarrollo.	Naturaleza: Se otorga mayor importancia a los comportamientos adaptativos programados en forma biológica, aunque es necesario un ambiente apropiado para la adaptación exitosa.	Contextual

<p>Perspectiva de los sistemas ecológicos</p>	<p><i>Ambas:</i> Los seres humanos influyen en forma activa sobre los contextos ambientales que influyen en su desarrollo.</p>	<p><i>Ambos:</i> Hace hincapié en que las transacciones entre los individuos siempre cambiantes y los ambientes en permanente transformación generan cambios cuantitativos en el desarrollo. Sin embargo, los acontecimientos personales o ambientales discontinuos (por ejemplo, llegar a la pubertad, el divorcio de los padres) pueden producir cambios cualitativos abruptos.</p>	<p><i>Crianza:</i> Los efectos de los contextos ambientales sobre el desarrollo se acentúan con mayor claridad, aunque los atributos de los niños influidos en forma biológica pueden afectar sus ambientes.</p>	<p>Contextual</p>
--	--	---	--	-------------------

Fuente: Shaffer, 2000, pág. 68

De las teorías anteriormente descritas, consideramos de mayor relevancia la Teoría Psicosexual de Sigmund Freud, haciendo una comparación con la Teoría del Desarrollo Psicosexual de Erik Erikson y la Teoría del Desarrollo Cognoscitivo de Piaget, ya que en conjunto, estas teorías nos dan como resultado un panorama integral del desarrollo infantil.

7.1.1 Teoría Psicosexual de Sigmund Freud

Sigmund Freud, crea toda una disciplina, el psicoanálisis, que comprende teorías sobre el desarrollo psicológico, sobre la fisiología del aparato mental, sobre algunas de sus perturbaciones (las neurosis) y sobre una terapéutica que incluye hasta la disposición de algunos muebles en el consultorio, como el diván. Esta disciplina es creada a partir de la escucha e interpretación de los conflictos relatados por sus pacientes en el consultorio. Freud no estudia niños, sino adultos, y desde la constelación de relatos que recoge de sus pacientes, el autor reconstruye una historia infantil. Esta historia se asienta en la existencia de una energía vital: la sexualidad, fuente de la vida, del proceso creativo, y del placer, dándole así un sentido muy amplio a esta palabra, pero no desprovisto de su sentido original. Al lado de esta pulsión de vida (que Freud denomina *eros*) existen también las pulsiones de muerte (*tánatos*); ambas coexisten en el ser humano, y ninguna de las dos es concebible sin la otra.

La energía sexual se deposita en zonas del cuerpo denominadas “erógenas”, cuya localización es diferente según la edad del niño. Hay un proceso de erotización del cuerpo, que se organiza sucesivamente en distintas zonas. Hay así una etapa oral, cuya zona erógena es la boca, que abarca aproximadamente en primer año de vida y en el cual el niño obtiene su fuente de placer a través del uso de la boca (de la oralidad). El niño “conoce” los objetos llevándoselos a la boca, a través del “tacto oral, y es en la boca donde recibe la alimentación a través de la succión; es en esta zona erógena donde el niño experimenta sus principales sensaciones de placer y displacer.

Hay luego una etapa sádico-anal, que va del año a los dos o tres años de edad. Las zonas erógenas son ahora los músculos, incluyendo los esfínteres. Este proceso coincide con la deambulación del niño y con la erupción dentaria. Es una etapa en la que el niño encuentra placer en la manipulación y destrucción de objetos, y las actividades de morder, romper, controlar esfínteres están “erotizadas”. Una de las mayores preocupaciones del niño en esta etapa es el control (no sólo de esfínteres, sino también del medio: quiere saber dónde están sus padres, a dónde fue su madre, cuando volverá, etc.)

Entre los cuatro y los cinco años, las zonas erógenas son los genitales. Es la llamada etapa fálica, y es en este periodo que el niño desarrolla el proceso de identificación con el progenitor de su mismo sexo. El niño varón toma las llaves de la casa o el portafolio “como papá cuando se va a trabajar” y la niña imita a la mamá en sus tareas cotidianas. En esta etapa se expresa con mayor intensidad el complejo de Edipo, que Freud describe a partir de la tragedia griega de Sófocles (Edipo Rey). Este conflicto básico está presente durante las tres etapas que hemos descrito, pero se intensifica en la etapa genital, y consiste básicamente en el deseo del niño varón hacia su madre, acompañado del sentimiento de angustia ante el castigo paterno. Esta angustia ha sido denominada por Freud “complejo de castración” ya que el niño simboliza su temor a morir a manos del padre en el miedo a ser castrado por él.

Luego de los seis años, sobreviene el periodo de latencia, en el que se produce una represión de la sexualidad en ambos sexos. En la escuela primaria los niños juegan con los niños, y las niñas con las niñas. Hasta hace un par de décadas, surgían los juegos de reglas específicos para cada género: las bolitas (canicas) y juegos de pelota eran para los niños; la rayuela, el huevo podrido y otros, para las niñas.

Finalmente, luego de este periodo de latencia, sobreviene la pubertad, en la que aparece la genitalidad en toda su expresión, la continuidad de la represión de los deseos hacia los padres y la redireccionalidad de los impulsos sexuales hacia individuos externos a la familia y del sexo opuesto.

Las tres instancias psíquicas tienen en cierto sentido un desarrollo embriológico durante los primeros años de vida del niño. Resulta importante decir, como lo afirma Freud en una de sus obras, que “el yo se desarrolla, se forma en un nuevo acto psíquico”; en algún momento del desarrollo infantil, se constituye esta instancia psíquica, y antes de este acto, no hay en el niño un yo identificable. Para

que este yo se construya, es imprescindible la existencia de un vínculo del niño con otro ser humano.

Vemos entonces que Freud brinda dos modelos en el desarrollo psicológico del niño: uno de tipo cronológico (etapa oral, anal, etc.), y otro de tipo estructural (yo, superyó, ello) (Ver Cuadro 2). Las etapas cronológicas se superponen en un sólo plan sobre el modelo estructural. Como resultado del interjuego entre el yo, el superyó y el ello, un adulto puede manifestar una respuesta típicamente oral, anal, etc. Las etapas de erotización del cuerpo se dan según un modelo cronológico, durante la infancia, pero las respuestas emocionales que se desprenden de ellas pasan a ser inconscientes, debido a la represión que sufren, y están presentes toda la vida, pudiendo manifestarse en cualquier momento, según Freud, la forma en que se resuelven las distintas etapas durante la infancia determinará en gran medida la manera en que se resolverán los conflictos emocionales en la vida adulta. (Lejarraga, 2004)

Cuadro 2
Etapas de Desarrollo Psicosexual según la Teoría de Freud

ETAPA PSICOSEXUAL	EDAD	DESCRIPCIÓN
ORAL	Nacimiento a 1 año	El instinto sexual se centra en la boca, ya que los bebés obtienen placer en actividades orales como chupar, masticar y morder. Las actividades de alimentación son importantes en particular. Por ejemplo, un bebé destetado demasiado pronto o en forma abrupta puede ansia más tarde el contacto íntimo e incrementar excesivamente su nivel de dependencia con respecto a su cónyuge.
ANAL	1 a 3 años	La micción y la defecación voluntaria se convierten en los métodos primordiales de satisfacer el instinto sexual. Los procedimientos de entrenamiento para el control de esfínteres producen serios conflictos entre los niños y los padres. El clima emocional que crean los padres puede tener efectos duraderos. Por ejemplo, los niños que son castigados por “accidentes” en el control de esfínteres pueden transformarse en seres inhibidos, desordenados o derrochadores.
FALICA	3 a 6 años	En esta etapa, el niño obtiene el placer de la estimulación genital. Los niños desarrollan un deseo incestuoso por el progenitor del sexo opuesto (llamado complejo de Edipo en los niños y complejo de Electra en las niñas). La ansiedad que genera este conflicto provoca que los niños internalicen las características del rol sexual y normas morales de su rival paterno del mismo sexo.

LATENCIA	6 a 11 años	Los traumas de la etapa fálica causan conflictos sexuales que serán reprimidos e impulsos sexuales que serán recanalizados hacia el trabajo escolar y juego vigoroso. El yo y el súper yo continúan desarrollándose a medida que el niño obtiene más capacidades de solución de problemas en la escuela e internaliza valores sociales.
GENITAL	12 años en adelante	La pubertad provoca un nuevo despertar de los impulsos sexuales. En esta etapa los adolescentes deben aprender como expresar estos impulsos en formas socialmente aceptadas. Si el desarrollo ha sido sano, el instinto sexual maduro se satisface mediante el matrimonio y la crianza de los hijos.

Fuente: Shaffer, 2000, pág. 44

7.1.2 Desarrollo Psicosocial. Las etapas de Erikson.

Erik Erikson (1902-1994; citado en Shaffer, 2000) sostuvo que los niños se desarrollan en un orden predeterminado; él estaba interesado en cómo los niños se socializan y cómo esto afecta a su sentido de identidad personal. La teoría de Erikson del desarrollo psicosocial está formada por ocho etapas distintas, cada una con dos resultados posibles.

Erikson creía que los seres humanos enfrentan ocho crisis o conflictos importantes en el transcurso de sus vidas. Cada conflicto surge en un momento distinto dictado por la maduración biológica y las demandas sociales que experimentan las personas en desarrollo en puntos particulares de sus vidas. Cada crisis debe resolverse con éxito a fin de prepararse para una resolución satisfactoria de la siguiente crisis vital. Las etapas de Erikson no terminan en la adolescencia o los primeros años de la edad adulta como las de Freud. Erikson creía que los problemas de los adolescentes y los adultos jóvenes son muy diferentes de los que enfrentan los padres que están criando a los hijos o los ancianos que pueden estar lidiando con el retiro, una sensación de inutilidad y la muerte inminente.

Según la teoría, la terminación exitosa de cada etapa da lugar a una personalidad sana y a interacciones acertadas con los demás. El fracaso a la hora de completar con éxito una etapa puede dar lugar a una capacidad reducida para terminar las otras etapas y, por lo tanto, a una personalidad y un sentido de identidad personal menos sanos. Estas etapas, sin embargo, se pueden resolver con éxito en el futuro.

1. Confianza frente a desconfianza.

Desde el nacimiento hasta la edad de un año, los niños comienzan a desarrollar la capacidad de confiar en los demás basándose en la consistencia de sus cuidadores (generalmente las madres y padres). Si la confianza se desarrolla con éxito, el niño/a gana confianza y seguridad en el mundo a su alrededor y es capaz

de sentirse seguro incluso cuando está amenazado. No completar con éxito esta etapa puede dar lugar a una incapacidad para confiar, y por lo tanto, una sensación de miedo por la inconsistencia del mundo. Puede dar lugar a ansiedad, a inseguridades, y a una sensación excesiva de desconfianza en el mundo.

2. Autonomía frente vergüenza y duda.

Entre el primer y el tercer año, los niños comienzan a afirmar su independencia, caminando lejos de su madre, escogiendo con qué juguete jugar, y haciendo elecciones sobre lo que quiere usar para vestir, lo que desea comer, etc. Si se anima y apoya la independencia creciente de los niños en esta etapa, se vuelven más confiados y seguros respecto a su propia capacidad de sobrevivir en el mundo. Si los critican, controlan excesivamente, o no se les da la oportunidad de afirmarse, comienzan a sentirse inadecuados en su capacidad de sobrevivir, y pueden entonces volverse excesivamente dependiente de los demás, carecer de autoestima, y tener una sensación de vergüenza o dudas acerca de sus propias capacidades.

3. Iniciativa frente a culpa.

Alrededor de los tres años y hasta los siete, los niños se imponen o hacen valer con más frecuencia. Comienzan a planear actividades, inventan juegos, e inician actividades con otras personas. Si se les da la oportunidad, los niños desarrollan una sensación de iniciativa, y se sienten seguros de su capacidad para dirigir a otras personas y tomar decisiones. Inversamente, si esta tendencia se ve frustrada con la crítica o el control, los niños desarrollan un sentido de culpabilidad. Pueden sentirse como un fastidio para los demás y por lo tanto, seguirán siendo seguidores, con falta de iniciativa.

4. Industriosidad frente a inferioridad.

Desde los seis años hasta la pubertad, los niños comienzan a desarrollar una sensación de orgullo en sus logros. Inician proyectos, los siguen hasta terminarlos, y se sienten bien por lo que han alcanzado. Durante este tiempo, los profesores desempeñan un papel creciente en el desarrollo del niño. Si se anima y refuerza a los niños por su iniciativa, comienzan a sentirse trabajadores y tener confianza en su capacidad para alcanzar metas. Si esta iniciativa no se anima y es restringida por los padres o profesores, el niño comienza a sentirse inferior, dudando de sus propias capacidades y, por lo tanto, puede no alcanzar todo su potencial.

5. Identidad frente a confusión de papeles.

Durante la adolescencia, la transición de la niñez a la edad adulta es sumamente importante. Los niños se están volviendo más independientes, y comienzan a mirar el futuro en términos de carrera, relaciones, familias, vivienda, etc. Durante este período, exploran las posibilidades y comienzan a formar su propia identidad basándose en el resultado de sus exploraciones. Este sentido de quiénes son

puede verse obstaculizado, lo que da lugar a una sensación de confusión sobre sí mismos y su papel en el mundo.

6. Intimidad frente a aislamiento.

En la adultez temprana, aproximadamente desde los 20 a los 25 años, las personas comenzamos a relacionarnos más íntimamente con los demás. Exploramos las relaciones que conducen hacia compromisos más largos con alguien que no es un miembro de la familia. Completar con acierto esta etapa puede conducir a relaciones satisfactorias y aportar una sensación de compromiso, seguridad, y preocupación por el otro dentro de una relación. Erikson atribuye dos virtudes importantes a la persona que se ha enfrentado con éxito al problema de la intimidad: afiliación (formación de amistades) y amor (interés profundo en otra persona). Evitar la intimidad, temiendo el compromiso y las relaciones, puede conducir al aislamiento, a la soledad, y a veces a la depresión.

7. Generatividad frente a estancamiento.

Durante la edad adulta media, en una etapa que dura desde los 25 hasta los 60 años aproximadamente, establecemos nuestras carreras, establecemos una relación, comenzamos nuestras propias familias y desarrollamos una sensación de ser parte de algo más amplio. Aportamos algo a la sociedad al criar a nuestros hijos, ser productivos en el trabajo, y participar en las actividades y organización de la comunidad. Si no alcanzamos estos objetivos, nos quedamos estancados y con la sensación de no ser productivos.

No alcanzar satisfactoriamente la etapa de generatividad da lugar a un empobrecimiento personal. El individuo puede sentir que la vida es monótona y vacía, que simplemente transcurre el tiempo y envejece sin cumplir sus expectativas. Son personas que han fracasado en las habilidades personales para hacer de la vida un flujo siempre creativo de experiencia y se sienten apáticos y cansados.

Las personas generativas encuentran significado en el empleo de sus conocimientos y habilidades para su propio bien y el de los demás; por lo general, les gusta su trabajo y lo hacen bien.

8. Integridad del yo frente a desesperación.

Mientras envejecemos y nos jubilamos, tendemos a disminuir nuestra productividad, y exploramos la vida como personas jubiladas. Durante este periodo contemplamos nuestros logros y podemos desarrollar integridad si consideramos que hemos llevado una vida acertada. Si vemos nuestras vidas como improductivas, nos sentimos culpables por nuestras acciones pasadas, o consideramos que no logramos nuestras metas en la vida, nos sentimos descontentos con la vida, apareciendo la desesperación, que a menudo da lugar a depresión.

7.1.2.1 Comparación de Erikson con Freud

Aunque Erikson (1963; 1982) aceptó muchas ideas de Freud, difirió de éste en dos aspectos importantes. Primero Erikson (1963) hizo hincapié en que los niños son curiosos y activos exploradores que buscan adaptarse a sus ambientes, más que esclavos pasivos de impulsos biológicos moldeados por sus padres. Erikson ha sido clasificado como un psicólogo del “yo” debido a que creía que, en cada etapa de la vida, las personas deben afrontar realidades sociales (en función del yo) a fin de adaptarse con éxito y exhibir un patrón normal de desarrollo. Por lo tanto, en su teoría, el yo es mucho más que un simple árbitro de las demandas opuestas del ello y el superyó. Una segunda diferencia crítica entre Erikson y Freud es que Erikson otorga mucha menor importancia a los impulsos sexuales y mucha mayor a las influencias culturales que Freud.

7.1.3 Teoría del Desarrollo Cognoscitivo de Piaget

Probablemente, la teoría más citada y conocida sobre desarrollo cognitivo en niños es la de Jean Piaget (1896-1980). La teoría de Piaget mantiene que los niños pasan a través de etapas específicas conforme su intelecto y capacidad para percibir las relaciones maduran.

Jean Piaget, psicólogo y pensador suizo, desarrolla entre los años 1930 y 1980 una disciplina, una verdadera ciencia, cuya dimensión no alcanza aún a ser comprendida en muchos ambientes vinculados con la educación y el desarrollo infantil: la epistemología genética. Piaget hizo enormes contribuciones al conocimiento sobre desarrollo infantil, y la más importante tal vez sea aquella que se centra en la génesis del conocimiento humano, en la forma en que las personas conocemos el mundo. Piaget, como psicólogo, centra sus estudios en los niños, argumentando que la mejor forma de conocer el proceso cognitivo del adulto cómo toma forma ese proceso, cómo se va gestando durante la infancia.

En cada etapa de su desarrollo, el niño construye un esquema interno con el cual puede comprender el mundo. Este esquema es construido principalmente a partir de la acción del niño hacia el mundo. Los objetos no son identificados inicialmente por sus características específicas, sino de acuerdo a la manera en que es posible actuar sobre ellos. Por ejemplo, para un bebé de tres meses, los objetos del mundo se pueden dividir en chupables y no chupables; a los 9 meses, en cambio, este panorama se amplía y los objetos pueden clasificarse en asibles y no asibles, etc. Nótese que es la acción hacia los objetos del mundo lo que determina la construcción del esquema interno, de un instrumento lógico. A través de la activa interacción con el mundo, el esquema se va construyendo y modelando, de acuerdo a las respuestas que el niño obtenga como resultado de esta interacción. (Lejarraga, 2004)

Las etapas son las siguientes:

➤ **Etapasensoriomotora.**

Esta etapa tiene lugar entre el nacimiento y los dos años de edad, conforme los niños comienzan a entender la información que perciben sus sentidos y su capacidad de interactuar con el mundo. Durante esta etapa, los niños aprenden a manipular objetos aunque no pueden entender la permanencia de estos objetos si no están dentro del alcance de sus sentidos. Es decir, una vez que un objeto desaparece de la vista del niño o niña, no puede entender que todavía existe ese objeto (o persona). Por este motivo les resulta tan atractivo y sorprendente el juego al que muchos adultos juegan con sus hijos, consistente en esconder su cara tras un objeto, como un cojín, y luego volver a "aparecer". Es un juego que contribuye, además, a que aprendan la permanencia del objeto, que es uno de los mayores logros de esta etapa: la capacidad de entender que estos objetos continúan existiendo aunque no pueda verlos. Esto incluye la capacidad para entender que cuando la madre sale de la habitación, regresará, lo cual aumenta su sensación de seguridad. Por este motivo, no se recomienda que los niños vayan a guarderías hasta después de los dos años, cuando hayan aprendido la permanencia de objeto y pueden entender que no están siendo abandonados. Esta capacidad suelen adquirirla hacia el final de esta etapa y representa la habilidad para mantener una imagen mental del objeto (o persona) sin percibirlo.

➤ **Etapapreoperacional.**

Comienza cuando se ha comprendido la permanencia de objeto, y se extiende desde los dos hasta los siete años. Durante esta etapa, los niños aprenden cómo interactuar con su ambiente de una manera más compleja mediante el uso de palabras y de imágenes mentales. Esta etapa está marcada por el egocentrismo, o la creencia de que todas las personas ven el mundo de la misma manera que él o ella. También creen que los objetos inanimados tienen las mismas percepciones que ellos, y pueden ver, sentir, escuchar, etc.

Un segundo factor importante en esta etapa es la Conservación, que es la capacidad para entender que la cantidad no cambia cuando la forma cambia. Es decir, si el agua contenida en un vaso corto y ancho se vierte en un vaso alto y fino, los niños en esta etapa creerán que el vaso más alto contiene más agua debida solamente a su altura. Esto es debido a la incapacidad de los niños de entender la reversibilidad y debido a que se centran en solo un aspecto del estímulo, por ejemplo la altura, sin tener en cuenta otros aspectos como la anchura.

➤ **Etapade las operaciones concretas.**

Esta etapa tiene lugar entre los siete y doce años aproximadamente y está marcada por una disminución gradual del pensamiento egocéntrico y por la capacidad creciente de centrarse en más de un aspecto de un estímulo. Pueden

entender el concepto de agrupar, sabiendo que un perro pequeño y un perro grande siguen siendo ambos perros, o que los diversos tipos de monedas y los billetes forman parte del concepto más amplio de dinero.

Sólo pueden aplicar esta nueva comprensión a los objetos concretos (aquellos que han experimentado con sus sentidos). Es decir, los objetos imaginados o los que no han visto, oído, o tocado, continúan siendo algo místico para estos niños, y el pensamiento abstracto tiene todavía que desarrollarse.

➤ **Etapas de las operaciones formales.**

En la etapa final del desarrollo cognitivo (desde los doce años en adelante), los niños comienzan a desarrollar una visión más abstracta del mundo y a utilizar la lógica formal. Pueden aplicar la reversibilidad y la conservación a las situaciones tanto reales como imaginadas. También desarrollan una mayor comprensión del mundo y de la idea de causa y efecto.

Esta etapa se caracteriza por la capacidad para formular hipótesis y ponerlas a prueba para encontrar la solución a un problema

Otra característica del individuo en esta etapa es su capacidad para razonar en contra de los hechos. Es decir, si le dan una afirmación y le piden que la utilice como la base de una discusión, es capaz de realizar la tarea. Por ejemplo, pueden razonar sobre la siguiente pregunta: ¿Qué pasaría si el cielo fuese rojo?"

En la adolescencia pueden desarrollar sus propias teorías sobre el mundo.

Esta etapa es alcanzada por la mayoría de los niños, aunque hay algunos que no logran alcanzarla. No obstante, esta incapacidad de alcanzarla se ha asociado a una inteligencia más baja. (Ver cuadro 4)

Cuadro 4
Cuadro de Estadios de Desarrollo Cognitivo de Piaget

PERÍODO	ESTADIO	EDAD
<p><u>Etapas Sensoriomotora</u></p> <p>La conducta del niño es esencialmente motora, no hay representación interna de los acontecimientos externos, ni piensa mediante conceptos.</p>	a. Estadio de los mecanismos reflejos congénitos.	0 – 1 mes
	b. Estadio de las reacciones circulares primarias	1 - 4 meses
	c. Estadio de las reacciones circulares secundarias	4 - 8 meses
	d. Estadio de la coordinación de los esquemas de conducta previos.	8 - 12 meses
		12 - 18 meses
		18-24 meses

	<ul style="list-style-type: none"> e. Estadio de los nuevos descubrimientos por experimentación. f. Estadio de las nuevas representaciones mentales. 	
<p><u>Etapa Preoperacional</u></p> <p>Es la etapa del pensamiento y la del lenguaje que gradual su capacidad de pensar simbólicamente, imita objetos de conducta, juegos simbólicos, dibujos, imágenes mentales y el desarrollo del lenguaje hablado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> a. Estadio preconceptual. b. Estadio intuitivo. 	<p>2-4 años</p> <p>4-7 años</p>
<p><u>Etapa de las Operaciones Concretas</u></p> <p>Los procesos de razonamiento se vuelen lógicos y pueden aplicarse a problemas concretos o reales. En el aspecto social, el niño ahora se convierte en un ser verdaderamente social y en esta etapa aparecen los esquemas lógicos de seriación, ordenamiento mental de conjuntos y clasificación de los conceptos de casualidad, espacio, tiempo y velocidad.</p>		<p>7-11 años</p>
<p><u>Etapa de las Operaciones Formales</u></p> <p>En esta etapa el adolescente logra la abstracción sobre conocimientos concretos observados que le permiten emplear el razonamiento lógico inductivo y deductivo. Desarrolla sentimientos idealistas y se logra formación continua de la personalidad, hay un mayor desarrollo de los conceptos morales.</p>		<p>11 años en adelante</p>

Lejarraga, 2004, pág. 54

7.2 CARACTERÍSTICAS DEL DESARROLLO DEL NIÑO DE 3 A 6 AÑOS

Este período es de una importancia fundamental, porque en muchos de los niños/as significa un principio de socialización a través de la escuela y el grupo de compañeros de juego, y supone la configuración de una personalidad de acuerdo con el desarrollo madurativo y una influencia decisiva del entorno.

7.2.1 Desarrollo psicomotor

De acuerdo a Gallego y Garrido (1998), las características generales son la maduración del sistema muscular y nervioso y la estructura ósea, habiendo aparecido ya la primera dentición.

Algunos factores, como la desnutrición o la privación de afectos, tienen una incidencia significativa en el proceso de crecimiento, mostrando los niños/as desnutridos retrasos en el desarrollo óseo y circunferencias craneales más pequeñas que aquellos otros bien alimentados. Indicadores del mismo tipo se han encontrado en niños y niñas emocionalmente abandonados.

Se ha cuestionado la existencia entre la constitución física y la personalidad del individuo, aunque parece ser que resulta influyente la primera en la segunda.

Resulta una etapa en que tiene gran importancia las destrezas motoras y hay un evidente avance en la coordinación de los músculos mayores y menores y en la coordinación óculo-manual. De aquí la importancia que dentro del Vitae se otorga al contacto del niño/a con materiales de naturaleza diferente y experiencias diversas que posibiliten ejercitar las habilidades motoras y manipulativas esenciales para el posterior desarrollo de aprendizajes instrumentales escolares.

Novelo (2002), describe que en la etapa entre los 2 y los 6 años se afinan las funciones adquiridas al tiempo que se obtiene la noción de esquema corporal, que se irá enriqueciendo a partir del conocimiento del medio y del control postural al interactuar con los objetos y conocer el espacio.

El perfeccionamiento del control motor permite el desarrollo del control visual, por lo que a partir de los dos años el ojo, que inicialmente seguía a la mano, va a guiarla en el gesto gráfico.

Además, en esta etapa tienen la necesidad de aislarse por momentos del resto del grupo cuando asisten a un centro de desarrollo, o bien cuando comparten su espacio con hermanos, por lo que es necesario poder contar con juegos que favorezcan esta necesidad.

Entre los dos años y medio y los cinco años la manipulación de los objetos cambia: ahora se los utiliza para golpear (como el martillo de juguete), para acomodar (apilar cubos o cualquier otro objeto), y vemos así como las cajas pueden convertirse en materiales de construcción si son apiladas cuidadosamente.

Después de los 2 años ocurre algo muy significativo: los niños se disfrazan; varones y mujeres se ponen los zapatos de tacón de su mamá los aretes y collares; fuman cigarrillos como sus padres, y si el padre fuma pipa, se la pondrán

en la boca haciendo gestos por su sabor amargo. Este comportamiento tiene distintos significados: por un lado, imitan a la madre y al padre, y por otro juegan a ser otra persona, ya que se están definiendo ellos mismos como individuos mediante el juego a ser "el otro". De la imitación pasarán a la representación y, una vez más, el medio debe favorecer esta situación.

Después de los dos años se da un salto cualitativo en el proceso de socialización. Niños y niñas experimentan sentimientos de soledad que corresponden a la etapa de individuación, la cual puede llegar a ser dolorosa por momentos. Crecer puede ser doloroso. Entonces se opera un fenómeno que consiste en crear un personaje imaginario que Wallon (citado en Novelo, 2002) llamaba *socius*. Este personaje imaginario les permitirá a los niños transitar hacia la individuación sin demasiada dificultad. En ocasiones hablan de sus personajes y los comparten, en especial, con los adultos que les inspiran confianza: puede tratarse de otro niño o niña, de un perro o un gato, siempre imaginarios.

La fantasía desbordante caracteriza este periodo de la vida, y deja ver el desarrollo de su vida interior. Los niños sueñan más, inventan, crean, personifican a distintos personajes, humanos o animales: se pueden sentir un señor o un perro, o bien un caballo.

Si a partir de los dos años los niños son capaces de interpretar los gestos de expresión que ven en la cara de otras personas y empiezan a anticipar las respuestas, entre los tres y los cuatro años se adaptan a distintos interlocutores, de acuerdo con sus edades y con la información que tengan de ellos: no hablarán de lo mismo con su abuelo que con su hermano mayor o con su amiguito de la misma edad.

Los gestos son cada vez más ricos: los hay de solicitud, de agresión, de apoyo, pero será después de los tres años que habrá un reconocimiento pleno de las expresiones corporales.

7.2.2 Desarrollo mental, cognitivo y del lenguaje

Durante este período cronológico el niño y la niña representan un pensamiento más flexible que durante la etapa sensoriomotora, pero sin tener aún la madurez que un adulto, puesto que no posee todavía pensamiento abstracto. En esta etapa *preoperacional* de desarrollo cognitivo (Piaget) se desarrolla la función simbólica que permite representar al niño/a lugares y eventos de su mundo interior, de su propio mundo. Esta función simbólica se manifiesta en el lenguaje, la imitación diferida y el juego simbólico. Sin embargo, todavía el niño/a se encuentra con limitaciones impuestas por el egocentrismo y la irreversibilidad. Hay avances importantes en aspectos tales como conocimiento de la edad, la capacidad de relacionar y la diferenciación de clases (clasificación). Estamos en un período muy importante para estimular y desarrollar la cognición.

El lenguaje en este período es fundamentalmente egocéntrico y socializado. Según Piaget y Vygotski (citado en Gallego, 1998) este lenguaje no tiene en cuenta las necesidades de quien escucha, convirtiéndose poco a poco en un lenguaje mecanismo de comunicación.

Otra de las características típicas de este período es el juego, actividad que ocupa al niño/a una parte muy importante de su tiempo. A través del juego los niños/as ejercitan una actividad física fundamental, aprenden acerca del mundo y hacen frente a sus sentimientos en conflicto al reescenificar situaciones de la vida real. La evolución pasa desde el juego solo, al juego con otros pero sin compartir, y finalmente al juego compartido con otros niños/as en colaboración. (Gallego, 1998)

7.2.2.1 El lenguaje

Durante el tercer año de vida se presenta un cambio importante: se cobra plena conciencia de uno mismo y se accede al mundo social; este hecho se pondrá de manifiesto con el uso del pronombre personal yo y con el juego simbólico.

Hacia los 4 años y medio se utilizan adverbios de tiempo (hoy, ayer, mañana, ahora), y cerca de los 5 años ya utilizarán antes, después, y mientras.

Los niños y las niñas tienen dificultades para comprender el sentido exacto de todos aquellos términos cuyos significados se oponen, como encender, apagar, angosto ancho, ayer hoy mañana, dentro encima debajo, detrás adelante, entre otros, por lo que los confunden, será hacia los cinco años cuando ya no existan tales confusiones. A partir de los 5 años, niños y niñas utilizarán las mismas formas verbales que los adultos.

El lenguaje se hace cada vez más elaborado- a los 6 años se utilizan más 2,500 palabras- lo que facilita el paso al pensamiento simbólico donde el pensamiento se ejerce en el nivel de las palabras, las ideas y sus relaciones, sin necesidad de que el objeto esté presente. Los niños se vuelven muy observadores de todo lo que ven, y hacen inventarios de los objetos que encuentran en su ambiente.

Entre los 5 y los 6 años, niños y niñas habrán alcanzado la madurez requerida para pronunciar correctamente todos los grupos de sonidos, ya que se ha llegado al control de la punta de la lengua y de los labios.

Conforme avanzan en su desarrollo, las categorías lexicales son cada vez más generales y abstractas; es por ello que desde los dos años y medio o tres años pueden reconocer una rosa y un clavel, así como un pino y un fresno, si se les ha enseñado que así se llaman y más adelante dirán que los dos primeros son *flores*, mientras que los segundos son *árboles*, hasta que en una etapa posterior serán capaces de designarlos con el nombre genérico de *plantas*.

El lenguaje representa un importante factor de estructuración y un facilitador para el desarrollo y el funcionamiento intelectual. (Novelo, 2002)

7.2.2.2 Desarrollo cognitivo

Una vez superado el periodo sensoriomotor, los niños pasan a otro estadio de desarrollo conocido como estadio operacional, estadio que Piaget situó aproximadamente entre los 2 y los 12 años. Este estadio se divide a su vez en dos grandes estadios sucesivos: preoperatorio y operaciones concretas. (Linaza et. al. 2000)

➤ **Estadio preoperatorio**

Se denomina así porque es el paso previo que debe dar el niño para el logro de lo que se denomina operaciones mentales que caracterizan el estadio de las operaciones concretas. Los niños de este estadio tienen una edad aproximada de entre 2 y 5-6 años.

En este momento se pasa de las acciones sensoriomotoras a manipular la realidad de forma simbólica. Lo que caracteriza a este estadio es lo que se denomina función simbólica o semiótica, y se refiere a la utilización de diferentes formas de símbolos por parte del niño. Esta función simbólica implica que el niño diferencie entre significativo (por ejemplo la palabra casa o el dibujo de una casa) y significado (el objeto de la realidad al que se refiere con la palabra casa o con el dibujo realizado). Muestras de esta función simbólica son el juego simbólico (jugar con un palo “como si” fuera un caballo, jugar a los papás y a las mamás), la imitación en ausencia del modelo que se imita, el dibujo, los sueños, las imágenes internas, el lenguaje.

Estos logros tendrán una amplia repercusión en todos los ámbitos de la vida del niño. A través del juego simbólico no solo llegarán a dominar la utilización de símbolos para representar su mundo, sino que también aprenden ciertos mecanismos sociales como los papeles que desempeñan las personas de su entorno. Cuando <<juegan al maestro>> llevan a cabo una serie de acciones que corresponden al papel del maestro y al papel del alumno.

Otro rasgo de este periodo se refiere a la forma de concebir el mundo. En este sentido su pensamiento se caracteriza por su:

- ❖ **Realismo**, que sería la in diferenciación entre el mundo físico y el mundo psíquico, lo que supone, atribuir una existencia real y externa al mundo subjetivo interno del niño (por ejemplo pueden afirmar que el sueño viene de fuera, ocurre dentro de la habitación y se sueña con los ojos).
- ❖ **Animismo**, que consiste en atribuir a los objetos y hechos físicos características humanas (por ejemplo, al golpearse con la pata de una mesa la llaman <<mala>> porque piensan que la mesa les ha querido golpear o considerar que los ríos <<saben>> donde está el mar al que desembocan).
- ❖ **Artificialismo**, es la creencia de que todas las cosas han sido creadas por los hombres (por ejemplo, que el sol es un balón que los hombres han hecho y lanzado al cielo).

Por otro lado, durante esta etapa adquieren estructuras de conocimiento que les permiten predecir y dar sentido a lo que sucede a su alrededor. Adquieren así guiones que son formas de representar o anticipar las secuencias de sucesos para realizar actividades cotidianas, como las rutinas que se llevan a cabo a la hora de levantarse o bañarse (Flavell, 1993, citado en Linaza et. al., 2000). (Ver Cuadro 5)

Cuadro 5

Limitaciones del pensamiento preoperatorio

- ⇒ Solo atienden a una dimensión de la tarea al mismo tiempo. Supongamos que tenemos dos bolas con la misma cantidad de plastilina, y la alargamos una de ellas convirtiéndola en un palo. Cuando le preguntamos al niño dónde cree que hay más plastilina, si en la bola que queda o en el palo, una de las respuestas típicas de este periodo es que <<hay más en el palo porque es más largo>>, sin tener en cuenta que también es estrecho.
- ⇒ No pueden construir series ordenadas o hacer inferencias transitivas sobre ellas. Por ejemplo, si les damos una serie de varillas de diferente tamaño, tendrán muchas dificultades para ordenarlas de mayor a menor.
- ⇒ No pueden representar clases o relación de inclusión de clases. Supongamos que le presentamos tres dinosaurios y cinco perros, y le preguntamos ¿qué hay más, perros o animales?, tienden a responder que perros, sin considerar que tanto dinosaurios como perros pertenecen a una categoría superior que es la de animales.
- ⇒ Son egocéntricos, es decir, tienen dificultades para considerar el punto de vista de los demás.
- ⇒ No disponen de la noción de causalidad física.
- ⇒ Aún tienen dificultades a la hora de diferenciar la apariencia de la realidad.

Carey, 1990; citado por Corral y Pardo; citado en Linaza et. al., 2000, pág. 95

La necesidad de interactuar no sólo con el medio sino con otras personas se hace patente en todo momento, así por ejemplo, para superar el egocentrismo de este periodo es fundamental que el niño interactúe con otras personas ya que en estas interacciones se verá forzado a tomar conciencia del papel del otro (Corral y Pardo, 1997, citado en Linaza y cols., 2000).

7.3 DESARROLLO AFECTIVO Y DE LA PERSONALIDAD

De acuerdo con Freud el niño/a de educación infantil en este período lo posicionamos en la etapa fálica de su desarrollo psicosexual, obteniendo placer en su estimulación genital. Circunstancias recogidas en este periodo son también los complejos de Edipo, en el niño, y de Electra, en la niña. Como consecuencia de los conflictos originados el niño reprimirá sus deseos sexuales, se identificará con el padre del mismo sexo y entrará en un periodo de latencia. El superyó (conciencia) se desarrolla a partir de la resolución de este conflicto.

Con respecto a la identificación y el desarrollo de comportamientos típicos de su sexo las interpretaciones son diferentes desde la teoría del aprendizaje social (lo explica con posesión de atributos deseables de un modelo).

De cualquier forma, el resultado de la personalidad vendrá determinado por multitud de factores y comportamientos tales como sexo, valores, emociones, autoconcepto, etc., explicándose las mismas por diferencias biológicas-hormonales entre los sexos, factores psicosexuales, aprendizaje social y desarrollo cognitivo.

El autoconcepto es la actitud valorativa que un individuo tiene hacia sí mismo, hacia su propia persona. Es la estima, los sentimientos, experiencias o actitudes que la persona desarrolla hacia su propio yo. Es precisamente en esta etapa donde se inicia su desarrollo.

El autoconcepto desempeña un papel central en el psiquismo del individuo, siendo de gran importancia para su experiencia vital, su salud psíquica, su actitud hacia sí mismo y hacia los demás, en definitiva, para el desarrollo constructivo de su personalidad. (Gallego, 1998)

Cuadro 6
Adquisiciones significativas del niño (3-4 años)

EL NIÑO DE 3-4 AÑOS, ADQUISICIONES SIGNIFICATIVAS			
<i>Desarrollo socio-afectivo</i>	<i>Desarrollo del lenguaje</i>	<i>Desarrollo motor</i>	<i>Desarrollo cognitivo-perceptivo</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Aún es muy individualista. • Tiende a la independencia. • Control total de esfínteres. • Manejo de cubiertos. • Ayuda a vestirse o lo hace solo. • Demanda atención y aprobación. • Comienza a manifestar curiosidad sexual. • Compara órganos (sexo-edad). • Juego sexual: manipula órganos. • Agresión como respuesta a la frustración: el niño descubre que los actos agresivos a veces no le sirven para eliminar la frustración. • Agresión como 	<ul style="list-style-type: none"> • Vocabulario de 900 a 1,200 palabras • Entiende el 80% de las emisiones. Incluso de los extraños. • Complejidad gramatical parecida a la del lenguaje coloquial de los adultos. • Incremento del tamaño de las frases. • Usa las palabras como mediadoras, aunque comprende más que las emplea. • El desarrollo del lenguaje depende, en esta edad, de la estimulación; no conviene anticiparse a los deseos del niño; hay que promover la adquisición de objetos en función del uso del lenguaje. • El niño pregunta y la mayoría de las 	<p>Grueso</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tiende al movimiento y a la acción. • Desarrollo de la coordinación y el equilibrio. • Corre armoniosamente. • Acelera y desacelera. • Salta con los pies juntos. • Trepa. • Sube y baja escaleras alternando los pies. • Al correr describe curvas acentuadas. • Monta en triciclo. • Construye torres de 9 y 10 cubos. • Puede mantenerse en un solo pie unos segundos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Percepción: reacciona ante los estímulos en su totalidad; no pone etiquetas verbales a sus elementos. • El desarrollo cognitivo depende en parte de la adquisición del lenguaje. • Aún está en un estadio preconceptual, según Piaget. • Aprende mediante la imitación, el juego, el dibujo y el lenguaje. • Se expresa también por medio de estas vías. Comprende el número 3. • Abarca tres elementos. • Retiene tres números. • Ejecuta tres órdenes sencillas. • Integra más de dos elementos dentro de un conjunto.

<p>imitación.</p> <ul style="list-style-type: none"> • No comprende a sus compañeros coetáneos. • Les atribuye sus deseos y necesidades. • Juego paralelo, discusiones y rivalidades (egocentrismo). • Tiene necesidad absoluta de estar con sus coetáneos, imitarlos, escenificar y cooperar en cierto grado. • Comienza a asimilar las leyes que rigen la vida intersocial, con una actitud progresivamente realista. 	<p>veces no espera respuesta; la palabra sirve para provocar la palabra; es como un juego: conocer el nombre de las cosas le hace poseerlas.</p>	<p>Fino</p> <ul style="list-style-type: none"> • Control de la motricidad fina. • Coge el lápiz correctamente. • Es capaz de partir de un punto y llegar a otro mediante un trazo. • Completa dibujos. • Cierra figuras abiertas. • Aprende a recortar con tijeras siguiendo un trazo. • Puede doblar un papel por la mitad (hacia los 4 años es capaz de doblarlo oblicuamente). 	
--	--	---	--

Libro de Recursos. Proyecto "CHISPA". Educación Infantil; citado en Gallego, 1998, pág. 182

Cuadro 7
Adquisiciones significativas del niño (4-5 años)

EL NIÑO DE 4-5 AÑOS, ADQUISICIONES SIGNIFICATIVAS			
Desarrollo socio-afectivo	Desarrollo del lenguaje	Desarrollo motor	Desarrollo cognitivo-perceptivo
<ul style="list-style-type: none"> • Empieza por ser cooperativo en el juego con los demás niños. • Aún es agresivo y egoísta, pero comienza a aprender reglas de comportamiento. • Puede hacer pequeños servicios y ayudar a los adultos. • Posee sentido del humor, en referencia a lo absurdo, a lo exagerado, o bien, a 	<ul style="list-style-type: none"> • A esta edad el 90% de los niños, aproximadamente, logra hacerse entender por personas ajenas a la familia. Lenguaje casi adulto. • Durante este período puede pronunciar de 1,300 a 1,800 palabras, aunque puede comprender un mayor número de ellas. 	<p>Gruoso</p> <ul style="list-style-type: none"> • Corre ya con más armonía. • Es capaz de descomponer los ritmos regulares de su paso. • Salta hacia delante: saltos de longitud. • Logra saltar por encima de un objeto. • Es capaz de lanzar un objeto por encima del hombre 	<ul style="list-style-type: none"> • El lenguaje es uno de los agentes primordiales del desarrollo cognitivo. • A partir de los cuatro años comienza, según Piaget, la etapa del pensamiento inductivo. • Es capaz de agrupar objetos para formar clases. • Aún es muy limitada su capacidad de sacar conclusiones lógicas

<p>desarmonías corporales, caídas, movimientos desestructurados, caricaturas, gestos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rivalidad constante. • No se desenvuelve bien en grupos grandes. • Puede desplazarse en grupo: en fila, en círculo, etc. • Control total de esfínteres. • Come sin ayuda, utilizando el tenedor. • Se peina y se lava los dientes. • Es capaz de abotonar y desabotonar (comienza a vestirse solo). 	<ul style="list-style-type: none"> • Fase de preguntas, con las que el niño pretende conocer la función de los objetos y su razón de ser. • Generalización mediante el lenguaje: puede aplicar la misma etiqueta verbal a distintos objetos y conocer un objeto por una etiqueta verbal. • Puede reconocer y adaptarse a un objeto o estímulo nuevo mediante una etiqueta verbal conocida. • Utiliza el lenguaje como juego. • Inventa palabras según las reglas para designar ciertas actividades. 	<p>alcanzándolo a cierta distancia.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Intenta encestar, y lo consigue bastantes veces. <p>Fino</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dobla un papel por en diagonal. • Tiene dominio del picado. • Dibuja un círculo o una cruz (copia el cuadrado y el rectángulo). • Hace un trazo diagonal entre paralelas separadas un centímetro. • Puede hacer nudos sencillos. • Colorea formas simples con cierta precisión. 	<ul style="list-style-type: none"> • Su comprensión está aún restringida a su percepción. • Percibe partes sobresalientes del estímulo. • Empieza a orientarse temporalmente. • Es capaz de representar mentalmente itinerarios.
---	--	--	--

Libro de Recursos. Proyecto "CHISPA". Educación Infantil; citado en Gallego, 1998, pág. 183

Cuadro 8
Adquisiciones significativas del niño (5-6 años)

EL NIÑO DE 5-6 AÑOS, ADQUISICIONES SIGNIFICATIVAS			
Desarrollo socio-afectivo	Desarrollo del lenguaje	Desarrollo motor	Desarrollo cognitivo-perceptivo
<ul style="list-style-type: none"> • Termina la etapa de rebeldía y autoafirmación. • El niño se vuelve conformista. Aprende, practica y asume reglas de convivencia. Es más "bueno". • Comienza el juego auténticamente más cooperativo, aunque prevalecen las finalidades 	<ul style="list-style-type: none"> • A esta edad el 97% de los niños puede hacerse comprender por extraños. • Utiliza más de 2,000 palabras. • Emplea el lenguaje como medio de conocimiento y adecuación a la realidad. • Lenguaje casi adulto, 	<p>Grosso</p> <ul style="list-style-type: none"> • Marcha totalmente rítmica. Puede producir desarmonías voluntariamente. • Mantiene sin dificultad una postura equilibrada y simétrica. • Su grado de coordinación le 	<ul style="list-style-type: none"> • Se establece la memoria, y de esta forma puede ordenar los hechos en el tiempo; comprende conceptos como ayer, hoy, mañana, antes, ahora, después, mañana, tarde y noche. • Puede orientarse en el espacio y en el tiempo y es capaz de verbalizarlos.

<p>individuales sobre las colectivas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manifiesta su preferencia por determinados compañeros de juego, y aparecen los amigos inseparables de su mismo sexo. • Protege a los más pequeños, e intenta imponerles las reglas adultas: es exigente y cariñoso. • Pide constantemente aprobación para lo que hace e intenta adaptarse a lo que se le exige. • Destacan su naturalidad y su sencillez. • Imita a los padres para poseer los atributos positivos del modelo identificación, adopción de valores y creación de la conciencia. • A esta edad, es conveniente que el niño sepa, si lo ha preguntado, para qué sirven los órganos sexuales (concepción y funciones fisiológicas). • En la mesa, se comporta como un adulto; debe manejar correctamente todos los utensilios. • Se adapta a los horarios. 	<p>gramaticalmente correcto.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A partir de los 5 años puede decir mentiras; ya no son fantasías: no cree lo que está diciendo, pero es capaz de decirlo para evitar castigos o reprimendas. • Aumenta la agresividad verbal; utiliza el lenguaje como medio de expresión de su frustración. • Se dirige a cualquier persona y es muy a menudo muy parlanchín. • Si persisten defectos de pronunciación, habrá que consultar al especialista. 	<p>permite aprender a nadar, a esquiar, a montar en bicicleta; intenta patinar.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Puede marchar al ritmo, con música o percusión, acelerar y desacelerar al compás, incluso con los ojos cerrados. Usa la danza como medio de expresión. • Mantiene el equilibrio sobre una pierna y puede saltar sobre ella. Salta obstáculos. • Puede lanzar cualquier cosa y recoger objetos pequeños que le lancen. <p>Fino</p> <ul style="list-style-type: none"> • Predominancia lateral. • Aumenta su capacidad manipulativa. • Puede recortar con los dos dedos. • Arma rompecabezas. • Colorea homogéneamente; copia el triángulo; realiza laberintos complejos. • Conoce y reproduce todas las letras, puede escribir su nombre. • Dibuja la figura humana; completa y añade prendas de vestir. • Puede vestirse y desvestirse, asearse y bañarse. 	<ul style="list-style-type: none"> • Puede imitar gestos de alguien que tiene enfrente, pero lo hará a modo de espejo. • Conoce la función y el nombre de casi todas las partes del cuerpo y puede explicar las funciones básicas de los órganos internos. • Aparece el “yo” como mediador entre impulsos y normas. • Su capacidad de abstracción no está aún del todo formada: asimila las partes y extrae conclusiones con respecto a una categoría. • Atiende a los aspectos sobresalientes del problema, olvidando otras categorías.
---	---	---	---

Libro de Recursos. Proyecto “CHISPA”. Educación Infantil; citado en Gallego, 1998, pág. 184

7.3.1 Desarrollo social

Aquellos aspectos sociales que tiene gran importancia en el desarrollo infantil. En el periodo de los 0 – 3 años podemos recoger los siguientes hechos notables:

- Una conducta de apego como resultado de una relación afectiva fundamentalmente madre-hijo, que va a tener una relevancia importante en la configuración de la personalidad del individuo.
- Un reconocimiento o autoconocimiento de sí mismo, comenzando por la propia imagen, diferenciando el yo del no-yo, para descubrir al final de esta etapa la existencia de los otros.

En el ciclo de los 3 – 6 años son características relevantes:

- Una conducta de grupo, tras el descubrimiento de los otros, donde se va a desarrollar aspectos tan importantes como el juego en un principio paralelo y posteriormente compartido, conflictos por la posesión de los objetos, primeros contactos con la norma. (Gallego, 1998)

7.3.2 El apego infantil

Se puede entender el *apego* como un lazo afectivo consecuente con la búsqueda continuada y estable de la proximidad, el cariño, etc., del otro. Estos lazos no son establecidos de forma rutinaria, sino que son controlados por factores y circunstancias ambientales.

Son tan numerosas como diferentes las interpretaciones que a este término le han dado desde ópticas distintas, así, conductistas y psicoanalistas explican que la relación entre el niño y el adulto es el resultado, por un lado, de la necesidad biológica del niño y la niña, y por el otro, de los objetos de satisfacción proporcionados por el adulto. (Gallego, 1998)

Los etólogos han observado cómo las crías de especies diferentes eran capaces de seguir a sus progenitores y buscar su contacto desde el momento mismo del nacimiento –*impronta*- (Hess, 1970; citado en Gallego, 1998). Esta conducta no puede, por tanto, ser aprendida y resulta por una necesidad de vinculación con los miembros de la especie, tan primitiva y original como puedan serlo las necesidades biológicas (Harlow, 1965; citado en Gallego, 1998).

La figura de Bowlby resulta fundamental en el conocimiento del apego, por cuanto a partir de su primera publicación –*Attachment* (1969) – surgen numerosísimos estudios que convergen en una visión donde el niño, desde que nace, es un activo buscador de los miembros de su especie a los que está orientado afectiva y mentalmente.

López (1990; citado en Gallego, 1998) recoge de forma muy precisa esta relación como sistema diádico entre el niño y la madre, donde hay una correspondencia entre la actividad orientada del niño hacia la figura de la madre y una actividad

materna (o de quienes hagan sus veces) expresada en códigos dirigidos hacia él. Por ejemplo, al poco tiempo del nacimiento el niño mantiene una actividad a través de conductas procuradoras del contacto corporal que se hacen manifiestas por medio de los reflejos, - de moro, búsqueda, succión, prensión...-. Esta actividad se ve correspondida por la madre con actividades que implican una tendencia al contacto corporal como son caricias, abrazos, besos, mecimientos, etc.

No hay duda, en la actualidad, que el bebé posee una capacidad perceptiva que le permite orientar su preferencia por estímulos sociales. Hay evidencias de que visual y auditivamente posee una presintonización hacia estímulos sociales como la voz humana, el rostro humano, etc.

También posee un sistema que le proporcionarán proximidad y relación con los miembros de su especie. Expresiones emocionales a través de gestos, pataleos, etc., pueden constituir repertorios de búsqueda de relación. El llanto es otra conducta cuya función esencial es hacer que las figuras de apego atiendan necesidades del niño o niña. La sonrisa, que en un principio es resultado de estados biológicos (saciación alimentaria, aseo e higiene, etc.), se irá conformando poco a poco como respuesta ante estímulos sociales, finalizando como una manifestación claramente selectiva. Al contrario que el llanto, la sonrisa favorece la interacción lúdica con la madre y no la respuesta a unas necesidades biológicas. Pero la madre (o quien la sustituya) también pone en juego un repertorio conductual dirigido del niño o niña y que permite una comunicación "muy especial". Algunas de las manifestaciones de este código son:

- La conducta visual no es la que se emplea en las relaciones entre adultos. Las madres mantienen una *distancia perceptiva* con el niño o la niña óptima (20-25 cm.) mientras que la amamantan, asean, juegan con él o ella, etc. Lo miran fijamente, siendo aproximadamente un 70% del tiempo que le dedican a amamantarle. Establecen un repertorio visual con él o ella, de modo que siguen con su mirada los mismos objetos que atraen la atención de la niña o el niño y lo acompañan con comentarios sobre ellos (Schaffer y Crook, 1978; citado en Gallego, 1998).
- Posee una tendencia a *establecer un contacto directo* con la niña o niño, conducta que no es específica a la especie humana, pues otras especies inferiores la manifiestan a través del cobijo en sus alas, atracción hacia sí, lamer a las crías, etc.
- En el contexto de la satisfacción de las necesidades biológicas primarias se establecen un repertorio amplio en *conductas comunicativas* a través de gestos, palabras, conductas de contacto, caricias, etc.
- Mayor empleo del *lenguaje gestual* que en la comunicación con los adultos y utilización de un *lenguaje verbal simple y redundante* (Slobin; citado en López, 1990; citado en Gallego, 1998), pocas palabras y repetición de las mismas palabras y frases, cargadas de sentimientos y de expresiones emocionales.

Aunque no hay coincidencia general con respecto a cuál es la secuencia seguida por la niña o el niño en el establecimiento y la elección de figuras de apego, sí se puede considerar una secuencia en los estadios al respecto:

- *Hasta los 3 meses* se manifiesta una preferencia por los miembros de la propia especie, sin llegar a establecer diferencias entre quienes interactúan con él o ella.
- Aunque no hay conclusiones definitivas, sí se puede admitir que *a partir de los 3 meses* el niño o niña muestra con claridad un trato diferencial con la madre respecto a los desconocidos, interrupciones del llanto, sonrisa diferencial, aproximación, abrazos diferenciales, etc. (Ainsworth; citado en López, 1990; citado en Gallego, 1998).
- *A partir de los 6 meses* los bebés manifiestan una clara preferencia por las figuras de apego próximas, mostrando un rechazo hacia los desconocidos a través de reacciones de miedo (lloros, rechazo de cuidados, conducta de esconderse, etc.). De todas formas, las reacciones no obedecen a un modelo universal y dependerán de cuál sea el contexto situacional para que muestren más o menos variaciones.
- Superado el primer año de vida, cuando ya ha sido establecida una vinculación afectiva fuerte, el niño tendrá que ir logrando independencia en sus figuras de apego, lo que constituye un proceso bastante conflictivo (por una parte desea explorar, conocer, pero sin perder la figura de apego próxima, padre/madre). Esta conflictividad se agudiza en el momento que se ve obligado a compartir la figura de apego con algún hermano o con el padre.

Como conclusiones del apego, podemos decir que tiene múltiples manifestaciones a través de comportamientos que, como ya hemos visto, pueden estar al servicio del mantenimiento de la proximidad, el contacto o la interacción con la figura de apego. También son especialmente evidentes en situaciones de amenaza, separaciones, caídas, presencia de desconocidos, etc. El niño utiliza al adulto, figura de apego, como base para su exploración del entorno (corre y vuelve, sonrisa, lo busca con la mirada...). La separación del niño de la figura de apego va seguida de respuestas fisiológicas (alteración del ritmo cardíaco, temperatura corporal, sobresaltos nocturnos...) y psicológicas.

Podemos, finalmente, señalar que durante el primer ciclo de Educación Infantil (0-3 años) las figuras de apego son capaces de proporcionar la estimulación adecuada en cantidad y calidad, siendo difícilmente suplidas por personas que prestan una atención a necesidades primarias de aseo o alimentación en tanto no ofrezcan relaciones afectivas y con continuidad al niño. Significar que el establecimiento de estos vínculos afectivos a través de la figura de apego contribuirá fundamentalmente a generar una seguridad y un autoconcepto positivo en el niño que haga posible el posterior desarrollo de las relaciones sociales en el grupo de iguales. (Gallego, 1998)

7.3.2.1 Implicaciones del apego

Para Bowlby (1996) (citado en Linaza et. al. 2000) el modelo del vínculo que el niño elabora en su infancia va a funcionar como referencia para los vínculos que establezca posteriormente en sus relaciones sociales. Aunque es un hecho la

existencia de esta tendencia innata a formar vínculos afectivos con las personas que le rodean, la naturaleza de este vínculo no siempre es la misma. Las características del bebé, de la figura de apego, e incluso como señala Palacios (1999, citado en Linaza et. al.2000) aspectos culturales, pueden afectar a la forma en que se desarrolla el apego. La forma más conocida para valorar el tipo de vínculo afectivo que se establece entre el bebé y sus padres ha sido a través de la llamada situación extraña, diseñada por Ainsworth, Blehar, Waters y Wall (1978, citado en Linaza et. al. 2000). Se trata de una serie de escenas o episodios por los que se hace pasar al bebé. En ellos se presentarán diferentes situaciones en las que se encuentra el bebé con su madre y con un extraño en una habitación donde hay juguetes.

A partir del análisis de los comportamientos de los niños en la situación extraña Ainsworth y cols. (1978, citado en Linaza et. al. 2000) han llegado a establecer tres tipos de apego que son:

- El llamado *apego seguro*, que sería el más frecuente en la población infantil, aparece cuando los vínculos afectivos se han establecido de una forma adecuada. Este tipo de apego está caracterizado porque el niño, después de un episodio de separación de la figura de apego, episodio compartido con un extraño y en el que el niño debido a la ausencia de la madre ha cesado la exploración o el juego, al volver la madre busca activamente la interacción con ella, da muestras de alegría, su contacto restablece el “desconsuelo” presentado ante la situación, retornando de nuevo a la exploración o al juego.
- El *apego evasivo o evitativo* en donde los niños no dan muestras de desconsuelo ante la marcha de su madre, no aparecen diferencias significativas en su comportamiento ante la madre y ante la persona extraña, y ante el regreso de la madre no aparecen conductas de proximidad ni de contacto. Su conducta se podría calificar de indiferente.
- El *apego ambivalente* en el que cuando desaparece la madre muestran un gran desconsuelo, y cuando esta aparece de nuevo, el niño presenta conductas ambivalentes. Estas conductas pueden ser en un primer momento de rechazo a la madre y posteriormente de proximidad.

Se ha descrito incluso un cuarto tipo de apego que aparecería en menos casos, que sería el apego desorganizado en donde los bebés muestran una especie de “aturdimiento” y confusión durante todos los episodios (Main, Kaplan y Cassidi, 1985, citado en Linaza et. al. 2000).

Parece que la forma en que se establecen los vínculos afectivos está relacionada con ciertas características de la personalidad de los sujetos cuando son adultos y con las conductas sociales posteriores. De tal forma que aquellos sujetos que en su infancia han desarrollado un tipo de apego seguro tienen más posibilidades de establecer posteriormente relaciones afectivas más positivas que aquellos que en infancia establecieron vínculos afectivos menos ajustados.

7.3.2.2 La importancia de los vínculos afectivos en el desarrollo infantil

Parece que los bebés nacen con una tendencia innata a establecer una relación característica con las figuras representativas de su entorno, y que existiría con independencia de la cultura. Esta relación se llama apego y ha sido definida por Ainsworth y Bell (1970, citado en Linaza et. al. 2000) como:

“El lazo afectivo que una persona o animal forma entre él mismo y otra especie, un lazo que les impulsa a estar juntos en el espacio y a permanecer juntos en el tiempo”.

Delval (1994, citado en Linaza et. al. 2000), a pesar de sus grandes diferencias teóricas, conductistas y psicoanalistas coinciden en considerar que la relación de apego del niño hacia su madre se forma mediante un mecanismo de aprendizaje basado en la asociación que el niño establece con ésta y la satisfacción de sus necesidades. El niño necesita que le alimenten, le limpien, es decir, que atiendan sus necesidades primarias. Esta tarea generalmente se realiza por una misma persona de forma que el niño asocia a la satisfacción de sus necesidades con ella. Con el tiempo esa relación se independiza de la propia satisfacción de necesidades primarias y el niño encuentra placer en la misma relación y contacto con esa persona. Así, a través de la satisfacción de una “necesidad primaria” se establecería una “relación secundaria”, que con el tiempo llegaría a hacerse independiente de la primera.

Hay trabajos realizados con diferentes especies animales que apoyan esta idea, como los realizados con aves (troquelado) o los realizados por Harlow (1959, 1962, 1966, citado en Linaza et. al. 2000) con crías de monos *rhesus*. Por ejemplo, en el experimento publicado en 1959, Harlow presenta a unos monos recién nacidos dos figuras inanimadas que simulan la figura de un mono. Una de estas figuras es de felpa y la otra de alambre, y ambas pueden alimentar a los monos mediante biberones. Se hicieron dos grupos de crías en una de las condiciones experimentales, unas se alimentaban con la madre de felpa y los otros con la de alambre. El resultado es que los monos prefieren el contacto con superficies suaves, sustitutas del cuerpo de la madre, a los cuerpos de alambre aunque éstos les alimenten. Así, cuando las crías asignadas a la madre de alambre terminaban de comer acudían a acurrucarse en la madre de felpa, o cuando sucedía algo que les asustaba a todas las crías acudían a refugiarse en la madre de felpa.

Bowlby, (1996) (citado en Linaza et. al. 2000) por su parte, tras estudiar diversos casos de privación afectiva durante la infancia formuló la teoría del apego, según la cual la relación con los otros seres es una necesidad primaria y tiene un importante valor para la supervivencia de los individuos. Aunque en los mamíferos no existe troquelado del mismo tipo que en las aves, también se establecen fuertes vínculos con los adultos, y a esta primera relación cría-adulto cuyo origen es innato, es lo que conocemos como apego.

Los sistemas de conducta de los adultos, además del papel que desempeñan en la formación de los vínculos afectivos, tienen funciones básicas para el desarrollo integral del niño, porque en este proceso interactivo del adulto en muchas ocasiones le atribuye intenciones y motivos, sentimientos, deseos, etc. Estas atribuciones, si bien no corresponden a lo que realmente él puede o sabe hacer, tienen un efecto de andamiaje de sus capacidades, es decir, van a servir para potenciar habilidades que el sujeto no tiene en ese momento.

Para López, (1990; citado en Gallego, 1998) la participación del bebé en el proceso de apego tiene las siguientes características: a) el niño se esfuerza en mantener la proximidad con las personas con las que está vinculado; b) aparecen contactos sensoriales sostenidos; c) la exploración del entorno se ve favorecida por la seguridad que le proporcionan las figuras de apego, y d) ante la separación aparece ansiedad que se manifiesta por un aumento de los esfuerzos del niño para atraer la figura de apego, seguidos por sentimientos de desolación y abandono.

En el niño el vínculo afectivo se desarrolla gracias a una serie de sistemas de conducta tanto por parte del bebé como de los padres, que actúan de una forma sincronizada. Cuando esta situación se establece de forma adecuada, permite crear en el niño sentimientos de afirmación y seguridad.

Conocer las teorías de desarrollo del niño nos permiten tener una idea de lo que se espera del niño para ayudarlo en el desarrollo de todas sus áreas (psicomotor, cognitivo, lenguaje y socio-afectivo).

En el siguiente capítulo se señalan las funciones del Yo propuestas por Bellack y Goldsmith (1993) ya que cinco de éstas (juicio, regulación y control de impulsos, afectos e instintos, relaciones objetales, funcionamiento defensivo, dominio-competencia) son parte fundamental en la presente investigación.

CAPÍTULO 8

EVALUACIÓN DE LAS FUNCIONES DEL YO

El papel específico del yo en el proceso analítico no podía ser apreciado ni estudiado antes de que se desarrollara la teoría estructural. Antes de 1923, Freud concebía el objetivo del análisis como la eliminación de la represión y el hacer consciente lo inconsciente. Con el desarrollo de la teoría estructural estos objetivos se convirtieron en la construcción del yo a expensas del ello. Esto permitió a Freud considerar “los obstáculos que existen en el camino de tal cura (Freud, 1937; citado en Bellack y Goldsmith, 1993). El habló de una alteración desfavorable en el yo, que adquiere en su lucha defensiva, como algo “perjudicial para la eficacia”. Todavía se estaba refiriendo al yo principalmente como una entidad estructural. Sin embargo, diversos autores definían simultáneamente a esta entidad en términos de sus funciones (Freud, A., 1936; Hartmann, 1939; citado en Bellack y Goldsmith, 1993)

Desde entonces se ha continuado con la descripción y definición de las funciones del yo. A continuación se describen las funciones del yo propuestas por Bellack y Goldsmith (1993).

8.1 LAS FUNCIONES DEL YO

8.1.1 Prueba de Realidad

Uno de los principales componentes de la prueba de realidad se refiere a la capacidad de percepción y cognoscitiva para distinguir los estímulos internos de los externos. La pérdida de esta capacidad se demuestra con mayor claridad en una de sus formas más externas, tal como es la formación de una alucinación. Se observa de modo más sutil en ilusiones u otros fenómenos donde la percepción de la realidad externa se altera significativamente por un estado afectivo-interno.

Una forma más común aunque más sutil de confusión entre estímulos externos e internos ocurre cuando la realidad externa contemporánea es percibida en términos del pasado interiorizado, como cuando las fantasías infantiles o representaciones de objetos determinan la respuesta en una situación de aquí y ahora.

Otros componentes de la prueba de realidad incluyen la validación de las percepciones intrapersonales e interpersonales. Esto es fundamentalmente un proceso de prueba cognoscitiva. La validación intrapersonal se refiere a la comparación de los datos percibidos por un sentido con los percibidos por otros, que es lo que falta en las alucinaciones. La validación interpersonal implica la comparación de las percepciones de uno mismo en relación con las de los demás,

que es de lo que se carece en los delirios. Cualquier creencia idiosincrásica que se haga evidente en la consulta debe ser examinada a fondo con respecto a la capacidad del sujeto para probarla y validarla.

Otro de los componentes importantes es la prueba de realidad interna: el proceso analítico funciona a través de un interés creciente en la comprensión de la realidad interna.

8.1.2 Juicio

La función del juicio se refiere a la capacidad para darse cuenta de las posibles consecuencias de conductas que se intentan o se realizan, y esto se refleja por el grado en que la conducta manifiesta revela tal conocimiento. En este sentido, el juicio es una función “social” y “consciente” que implica la capacidad del yo para apreciar su interacción con la realidad externa. Un juicio deteriorado da por resultado lo que se considera como conducta inapropiada, relacionada con una situación cultural específica.

La lógica, que incluye darse cuenta y entender las relaciones de causa y efecto, está integralmente relacionada con el juicio. Su relevancia para el juicio tiene que ver con la capacidad del individuo para apreciar los efectos externos de la conducta.

8.1.3 Sentido de Realidad

El sentido de realidad está determinado dinámicamente y estructuralmente por el grado en que el individuo ha dominado la separación y la individuación, permitiendo por tanto la distinción entre sí mismo y las representaciones objetales. En tanto esta tarea de desarrollo ha sido dominada, el sí mismo y las representaciones objetales pueden permanecer “constantes” y relativamente independientes de los cambios en la realidad.

8.1.4 Regulación y Control de Impulsos, Afectos e Instintos

La regulación y control de impulsos, afectos e instintos incluye la habilidad del yo para manejar los impulsos que lo impactan. Considera lo directo de la expresión del impulso, el grado de tolerancia a la frustración y el nivel en el que se canalizan los derivados de los impulsos a través de la ideación, la expresión afectiva y la conducta manifiesta. Esta última se relaciona de manera muy estrecha, y puede coincidir de manera parcial, con el funcionamiento defensivo.

El deterioro en la regulación de los impulsos se relaciona directamente con una tendencia hacia el *acting out* que se transforma en un medio de recuerdo utilizado con demasiada facilidad.

8.1.5 Relaciones Objetales

Las relaciones objetales constituyen una complicada función del yo que comprende tanto el grado como la manera de relacionarse con los demás. Específicamente se refiere al grado en que los demás son percibidos como entidades separadas, más que como extensiones del sí mismo así como la medida en que las relaciones presentes están influidas y modeladas por las relaciones infantiles del pasado.

8.1.6 Procesos del Pensamiento

Esta función se refiere a la capacidad para pensar con claridad y se manifiesta plenamente a través de la habilidad para comunicar los pensamientos de manera inteligible. La adecuación de los procesos que guían y sostienen el pensamiento, tales como la atención, la concentración, la formación de conceptos, el lenguaje y la memoria, así como la proporción relativa de proceso primario-secundario en el pensamiento son componentes de este proceso.

8.1.7 Regresión Adaptativa al Servicio del Yo

Esta función posibilita la relajación de la agudeza cognoscitiva y la modalidad del proceso secundario del pensamiento, permitiendo por tanto el surgimiento de formas de ideación inconsciente y preconscious más móviles, también incluye la capacidad del yo para interrumpir e invertir la regresión y volver al proceso del pensamiento secundario. El tercer aspecto de esta función es la capacidad del yo para utilizar la regresión adaptativamente induciendo nuevas configuraciones e integraciones creativas.

8.1.8 Funcionamiento Defensivo

Incluye el grado en que las defensas tienen éxito en la reducción de afectos disfóricos tales como la ansiedad y la depresión, y el grado en que las defensas mismas, a su vez, influyen adaptativa o inadaptativamente en la ideación de la conducta.

8.1.9 Barrera a los Estímulos

Tiene dos componentes básicos: uno receptivo y uno expresivo. El receptivo es el umbral del individuo para la sensibilidad y la conciencia de la estimulación sensorial. El componente expresivo se relaciona con la manera en que el individuo responde a diferentes grados de estimulación con énfasis particular en si los mecanismos de comportamiento son adaptativos o inadaptativos. En este último

caso un comportamiento deficiente agregado a una estimulación excesiva conduce a la desorganización y el aislamiento.

El componente receptivo incluye la sensibilidad a la estimulación interna y externa, donde la vía final común es la impresión de los nervios sensoriales. Ejemplo de estimulación interna son los cambios en la temperatura corporal y el dolor visceral y muscular, mientras que de la estimulación externa son la luz, el sonido, las drogas y otras formas de estímulos inanimados.

8.1.10 Funcionamiento Autónomo

Las funciones autónomas primarias incluyen la percepción, la atención, la inteligencia, la inatención, la memoria, el lenguaje, la sensación, y la expresión motora. La autonomía secundaria se refiere a los hábitos, habilidades y patrones conductuales que son ya sea combinaciones de las funciones autónomas primarias o se han vuelto secundariamente autónomas por sublimación (Hartmann, 1939, 1955; citado en Bellack y Goldsmith, 1993). La autonomía se refiere a la inmunidad al deterioro de estas operaciones por la intromisión del conflicto, la ideación, el afecto, los impulsos o todo junto. Esto considera el grado de resistencia a la regresión y la reformación del instinto que resultaría de tales intromisiones.

8.1.11 Función Sintético-Integrativa

Esta función también será descrita en términos de dos componentes principales. El primero se refiere a la capacidad para integrar experiencias potencialmente discrepantes o contradictorias. Tales experiencias pueden ser conductuales, psicológicas o ambas, y pueden incluir pensamientos, sentimientos, acciones y percepciones.

Los aspectos psicológicos incluyen la capacidad para integrar:

- 1) Representaciones del yo aparentemente divergentes,
- 2) Distorsiones entre las representaciones de objetos percibidos internamente y objetos percibidos externamente y
- 3) Afectos con ideación incongruente o percepciones internas. La resolución de tales distorsiones tiene una función importante en la prueba de realidad, el sentido de realidad y las relaciones objetales, así como en otras funciones del yo. Es además crucial para la resolución de la ambivalencia.

El segundo componente importante de esta función es la capacidad para interrelacionar e integrar experiencias psíquicas o conductuales que necesitan no ser contradictorias. Este aspecto de la función facilita las experiencias de conexión y continuidad además de permitir planear y organizar operaciones. Psicológicamente, permite la percepción de la relación del pasado con el presente, del humor con la idea y de la percepción con las experiencias.

8.1.12 Dominio-Competencia

Se relaciona con la capacidad del individuo para dominar su medio con respecto a sus recursos (White, 1967; citado en Bellack y Goldsmith, 1993). Los recursos se incluyen en las otras funciones del yo y por dominio-competencia nos referimos a qué tan bien es utilizado el caudal del yo del individuo en su interacción con el medio. Esta función tiene tres componentes: 1) desempeño objetivo en relación con el caudal, 2) sentido subjetivo de competencia o expectativa de éxito y 3) grado de concordancia entre el desempeño actual y la expectativa (Bellack y Goldsmith, 1993).

Al no existir investigaciones de este tema surge la duda de la existencia del maltrato dentro de las escuelas a nivel preescolar, debido a las actuales normas educativas en cuanto al contacto físico del personal hacia los niños, sus derechos y protección.

A continuación se describe la metodología empleada en la presente investigación.

CAPÍTULO 9

METODOLOGÍA

9.1 OBJETIVO GENERAL:

Conocer y analizar a través de casos observados por pasantes de Licenciatura en Educación Preescolar, las diferentes formas en que se puede presentar el maltrato escolar por parte del personal de las instituciones hacia alumnos de nivel preescolar.

9.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- De los casos observados por la muestra, conocer las razones que se presentaron para maltratar, la forma y tipo de maltrato.
- Hacer un análisis de los casos observados por la muestra respecto a las siguientes funciones del yo: Juicio de realidad, Regulación y control de los impulsos y afectos, Relaciones Objetales, Funcionamiento defensivo y Dominio-Competencia.
- Diseñar una propuesta de taller para mejorar aquellas funciones del yo que se encuentran alteradas según el análisis realizado de los casos observados por la muestra.

9.3 TIPO DE INVESTIGACIÓN:

La investigación que se llevó a cabo fue de carácter exploratorio.

9.4 MUESTRA:

La muestra seleccionada fue de 220 pasantes de Licenciatura en Educación Preescolar, que ya habían realizado prácticas en diferentes Jardines de Niños.

9.5 INSTRUMENTOS

Se aplicaron 8 preguntas abiertas dirigidas a pasantes de la Licenciatura en Educación Preescolar, relacionadas a la Educación Preescolar y al maltrato escolar. (ANEXO 1)

9.6 PROCEDIMIENTO

Se acudió a las autoridades correspondientes de una Institución Educativa que imparte la Licenciatura en Educación Preescolar para solicitar su colaboración en la realización de esta investigación.

Se aplicó el cuestionario de manera colectiva en diferentes aulas facilitadas por la dirección, ayudando y aclarando cualquier duda que se tuviera. Se les informó que la información del cuestionario sería de manera anónima y confidencial bajo las siguientes instrucciones:

“Lee con atención las siguientes preguntas y contesta detalladamente”

La aplicación del cuestionario duró aproximadamente 45 minutos, al término de ésta se agradeció a las participantes su apoyo y colaboración.

9.7 ANÁLISIS DE LOS DATOS:

Se analizó de manera individual cada una de las preguntas, se agruparon las respuestas similares en categorías y se obtuvo la distribución porcentual. Al analizar los casos se obtuvieron las formas en que se ejerció el maltrato, razones para maltratar, estilo e intencionalidad y con respecto al maltrato psicológico las principales expresiones verbales utilizadas por las educadoras.

Además de lo anterior, la pregunta 8 que se refiere a la descripción de casos observados de maltrato escolar, se analizó con base a las siguientes funciones del yo: juicio, regulación y control de los impulsos y afectos, relaciones objetales, funcionamiento defensivo y dominio-competencia.

CAPITULO 10

RESULTADOS

Como se mencionó en el capítulo dedicado a la metodología, el propósito general del presente trabajo fue conocer a través de casos observados por pasantes de Licenciatura en Educación Preescolar, las diferentes formas en que se pudiese presentar el maltrato escolar por parte del personal de las instituciones hacia alumnos de nivel preescolar. Con este objetivo se procedió al análisis de cada una de las preguntas y casos de maltrato.

Tabla 1. Distribución porcentual de los motivos para estudiar Licenciatura en Educación Preescolar dados por la muestra.

CATEGORÍA	PORCENTAJE
Gusto por trabajar, convivir e interactuar con los niños.	22%
Brindarles conocimientos y enseñanzas.	18%
Hacerlos mejores personas a través de la educación.	12%
Interés por conocer el desarrollo de los niños.	10%
Influencia de algún familiar o educadora	9%
Esta etapa es la base de su posterior educación.	7%
Vocación	6%
Para favorecer el desarrollo de los niños	5%
Para contribuir en un mejor futuro de la infancia	4%
Satisfacción personal	4%
Atender sus necesidades.	4%
La situación que viven (pobreza, maltrato, etc.)	3%
Aprender de ellos.	1%
Cambiar prácticas arraigadas que suelen ser inadecuadas	1%
Estudiaron puericultura.	1%
Interés profesional.	1%

Como se puede observar en la tabla 1, entre los principales motivos para estudiar la licenciatura en educación preescolar sobresalen el gusto por trabajar, convivir e interactuar con los niños (22%), como segunda relevancia para brindarles conocimientos y enseñanzas (18%), y es de llamar la atención que la vocación solo fue un motivo para el 6% del total de la muestra.

Tabla 2. Distribución porcentual sobre lo que disfrutan de trabajar con los niños.

CATEGORIA	PORCENTAJE
Ver que los niños comprenden lo que se les enseña.	15%
Su forma de ser.	14%
Interacción con los niños.	11%
Aprender de ellos.	11%
Satisfacción de trabajar con ellos.	9%
Jugar y divertirse con ellos.	8%
Sus expresiones.	7%
Observar los logros que los niños van alcanzando	7%
Su espontaneidad.	5%
Su sinceridad.	4%
Cariño que brindan los niños.	4%
Escuchar a los niños.	3%
Su curiosidad e inquietud.	3%
Ayudarlos	2%
Su alegría y entusiasmo al realizar su trabajo	2%
Conocer su contexto social y familiar.	1%
Verlos crecer.	1%
Sus diálogos y respuestas	1%
Compartir y mostrarles diversos conocimientos	1%
Guiarlos en la construcción de sus aprendizajes	1%

En la tabla 2 se observa que las pasantes lo que disfrutan al trabajar con los niños sobresale en 15% ver que los niños comprenden lo que se les enseña, como subsecuente su forma de ser (14%), la interacción con los niños (11%) y destaca que un 11% buscan aprender de los niños preescolares.

Tabla 3. Distribución porcentual de lo que consideran la función del educador.

CATEGORIA	PORCENTAJE
Desarrollar habilidades y capacidades en los niños.	25%
Orientar, guiar y ayudar en su desarrollo	16%
Dar bases para el buen aprendizaje	9%
Favorecer el desarrollo integral del niño	6%
Cubrir y satisfacer sus necesidades	3%
Brindar herramientas necesarias para su vida futura	3%
Introducirlo en el próximo año escolar	1%
Proveer de aprendizajes significativos	1%
Despertar y favorecer la curiosidad en los niños para la solución de problemas	1%
Reforzar la educación que se les da en casa	1%
Formar mejores seres humanos	1%
Crear niños autónomos y reflexivos	1%

La tabla 3, indica que para las pasantes la función del educador consiste en desarrollar habilidades y capacidades en los niños (25%), orientar, guiar y ayudar en su desarrollo (16%), se muestra relevancia que solo un 1% considera como función el despertar y favorecer la curiosidad en los niños para la solución de problemas.

Tabla 4. Distribución porcentual que consideran es la influencia del educador.

CATEGORIA	PORCENTAJE
Es un modelo a seguir	31%
En el desarrollo de sus capacidades (4 campos formativos)	12%
Es la segunda madre y-o figura de apego	7%
Ayuda a desenvolverse dentro del contexto sociocultural	6%
Es una guía	3%
Somos parte de los primeros aprendizajes	3%
En que el niño adquiera autonomía	2%
Es la base de su educación posterior	2%
Le brinda seguridad	1%

La tabla 4, muestra que el 31% considera que la educadora es un modelo a seguir, y un 12% reporta que influyen en el desarrollo de sus capacidades (4 campos formativos) y resalta que para un 7% la educadora es la segunda madre y-o figura de apego.

Tabla 5. Distribución porcentual sobre las normas principales que deben seguir los niños en preescolar.

CATEGORÍA	PORCENTAJE
• Respetar a sus compañeros y a la educadora	27%
• Las de buena convivencia y valores (respeto, responsabilidad, solidaridad, altruismo, tolerancia, etc.)	24%
• Respetar turnos para hablar, para jugar, etc.	10%
• Escuchar y prestar atención cuando alguien este hablando	10%
• Las que prevén accidentes, de seguridad (no corro, no grito, no empujo)	9%
• Son aquellos acuerdos que se formulan mediante la participación y reflexión de los niños para que la comprenda y aplique.	9%
• Normas de Higiene	9%
• Regulación de conductas y emociones	6%
• Respetar y seguir las normas establecidas por la educadora.	6%
• Hábitos de cortesía, por ejemplo pedir las cosas por favor, siempre dar las gracias	5%
• Expresiones, por ejemplo levanten la mano antes de hablar, saludar, etc.	5%
• Compartir el material	5%
• No agredir física ni verbalmente, no pelear	5%
• Tener orden tanto en sus cosas personales como en su lugar donde llevan a cabo actividades	4%
• Respetar el material, aula y la escuela	4%
• No hay normas establecidas, porque es limitarlos antes de que se empiecen a desenvolver, y se van dando como las necesiten	4%
• Respeto hacia sí mismos	3%
• Participar	3%
• Asistir a la escuela	3%
• Pedir permiso cuando van a salir al baño	3%
• No sé	3%
• Trabajo en equipo	2%
• Cumplir con los materiales y tarea	1%
• Sentarse y quedarse quieto en su silla	1%

La tabla 5 refleja que entre las principales normas que deben seguir los niños de preescolar se encuentran: respetar a sus compañeros y a la educadora (27%), las de buena convivencia y valores (respeto, responsabilidad, solidaridad, altruismo, tolerancia, etc.) (24%).

Tabla 6. Distribución porcentual sobre las formas en que las educadoras corrigen a los niños cuando las normas no se llevan a cabo.

CATEGORÍA	PORCENTAJE
▪ Hacer reflexionar al grupo o al niño de las conductas que esta haciendo, explicar las consecuencias que puedan darse y esto puede ser a través de cuestionamientos.	25%
▪ Las normas deben ser propuestas tanto por la educadora como por los niños y al momento de no ser respetadas recordar que fueron propuestas y aceptadas por todos	9%
▪ Castigos	7%
▪ Con gritos	5%
▪ A los niños no se corrigen solo se les apoya y modifican su conducta a través de los acuerdos y si no los respetan ellos mismos ponen el remedio, la educadora solo guía	5%
▪ Platicas con los padres	4%
▪ Los exhiben ante el grupo	4%
▪ Pocas veces los hacen reflexionar sobre sus actos de una manera adecuada	4%
▪ Les llaman la atención	3%
▪ Haciendo juegos y contando cuentos donde ellos puedan reflexionar sobre su comportamiento	3%
▪ La maestra debe de dar el ejemplo	3%
▪ Golpes en la cabeza, jaloneo de brazos	2%
▪ Violentándolo de manera psicológica principalmente con palabras que atacan al niño (burlas, etiquetas)	2%
▪ Con regaños	2%
▪ Imposiciones	2%
▪ Con amenazas	1%
▪ Condicionándolos y hacerlos sentir mal por sus actos	1%

En la tabla 6 el 25% de las pasantes refieren que como técnica para corregir a los niños cuando las normas no se llevan a cabo es el de la reflexión del niño o del grupo sobre las conductas que están haciendo, con el fin de explicar las consecuencias que puedan darse, a través de cuestionamientos. Mientras que el 9% de las pasantes mencionan que las normas deben ser propuestas tanto por la educadora como por los niños y al momento de no ser respetadas recordar que fueron propuestas y aceptadas por todos ; y es importante mencionar que castigos (7%) y gritos (5%) ocupan un lugar en la tabla.

Tabla 7. Distribución porcentual sobre las quejas frecuentes de los padres hacia las educadoras.

QUEJAS	PORCENTAJE
Falta de atención (no atender sus necesidades)	20%
Gritos	15%
Golpes (por parte de la educadora)	12%
Les pegan sus compañeros	10%
Regaños frecuentes	10%
Que los jalonean	8%
Castigo (encierro, opresión y exclusión)	5%
Forma en dar clase	5%
Que les dejan mucha tarea	4%
Los ignoran	3%
Insultos	3%
Discriminación	2%
Que se les enseñe a leer en preescolar	2%
Las canciones que les enseñan son feas	1%
Falta de paciencia	1%
Gasto excesivo en material escolar	1%
No los dejan ir al baño	1%
No los dejan jugar	1%
Autoritarismo	1%
Obligarlos a comer	1%
Les exigen demasiado	1%
Abuso	1%
No los escuchan	1%
Falta de afecto	1%
Inasistencia	1%
Exhibirlos ante sus compañeros	1%
Preferencia por algún niño	1%

La tabla 7 da a conocer que las principales quejas que reportan los padres hacia la educadora son falta de atención (20%), gritos (15%), golpes (12%), les pegan sus compañeros (10%) y regaños frecuentes (10%).

Tabla 8. Distribución porcentual de casos de maltrato escolar observados por la muestra.

CATEGORÍA	PORCENTAJE
Golpes (pellizcos, jalón de orejas, coscorriones, jalón de cabello, nalgadas, golpes con objetos en la cabeza, apretón de brazos, rasguños, etc.)	11%
Castigarlos (encierro, llevarlos a otro salón, dejarlos sin recreo, no dejarlo salir al baño, etc.)	10%
Jaloneos	9%
Gritos	9%
Insultos (tonto, bobo, cochino, changos)	8%
Evidenciarlo frente al grupo	8%
Falta de atención	7%
Discriminación	5%
Etiquetas	5%
Regaños	4%
Amenazarlos	3%
Humillación	3%
Obligar a comer	2%
Burlarse de los niños	2%
Aventarle objetos al niño (cuaderno, borrador, etc.)	2%
Ofender los gustos de los niños	1%
Abuso Sexual	1%
Criticar a su familia	1%
Aislarlos	1%
Dormirlos a fuerza	1%
Callarlo cuando tiene alguna duda	1%
Obligarlo a comer su vómito	1%
No dejarlos tomar el material	1%
Decirles que su trabajo es feo o no sirve	1%

Como se muestra en la tabla 8, los principales casos de maltratado escolar observados por la muestra son golpes (pellizcos, jalón de orejas, coscorriones, jalón de cabello, nalgadas, golpes con objetos en la cabeza, apretón de brazos, etc.) (11%), castigarlos (encierro, llevarlos a otro salón, dejarlos sin recreo, etc.) (10%), jaloneos (9%), gritos (9%), Insultos (tonto, bobo, cochino, changos) (8%), evidenciarlo frente al grupo (8%) hasta obligarlo a comer su vómito (1%).

Cuadro 1. Datos obtenidos de los casos de maltrato físico observados por la muestra

TIPO DE MALTRATO	FORMA	RAZONES PARA MALTRATAR	ESTILO	INTENCIONALIDAD
FISICO	<ul style="list-style-type: none"> • Jaloneos • Nalgada • Apretón de brazos y manos • Jalón de cabellos • Jalón de orejas • Golpes en la cabeza • Manazos • Lanzar gises o borradores • Golpes con regla de madera o metal • Jalón de patillas • Pararlos en el rincón del salón • Rasguños en el brazo • Aventar al niño • Privarlos del recreo • Dejarlos con brazos cruzados y callados durante un largo tiempo • Zarandeo • Llevarlos a otro salón • Pellizco • Amarrarlos • Tirarlo al piso • Quitarle los zapatos para que no se levantaran de su lugar • Cargar libros con las manos arriba • Golpear los dedos con la regla o borrador • Encerrarlos • Enterrar uñas • Obligarlo a comer su vómito • Coscorriones • Dormirlos a la fuerza 	<ul style="list-style-type: none"> ♦ No hacen lo que se les pide ♦ No ponen atención ♦ Platicar ♦ No saben hacer las cosas que se les pide ♦ No realizan algo bien ♦ No querer entrar al salón ♦ No pedir disculpas a sus compañeros ♦ No obedecer a la educadora ♦ No realizar la actividad ♦ No permanecer en su lugar ♦ Etiquetar como el mas inquieto ♦ Falta de interés en las actividades ♦ Por tomar material que no le habían prestado ♦ Retraso mental ♦ Agredir a sus compañeros ♦ Atraer la atención de una niña ♦ Por no bajarse de la resbaladilla ♦ Para que realizaran lo que ella les pedía ♦ Mantenerlos callados y tranquilos ♦ Llorar ♦ Jalar la bata ♦ Cuando no podían resolver alguna operación ♦ El niño vomitó 	<p>Hostil</p> <p>Sádico</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desquitarse como una niña, poniéndose a la altura del menor como si fuera de su edad sin importarle las autoridades presentes. ▪ Venganza. ▪ Que el niño falle para que ella tenga la razón y control sobre el niño. ▪ Asustar, con el fin de que el niño cumpla con las expectativas de la maestra. ▪ Que los alumnos sepan la respuesta que ella quiere, mediante el maltrato y no por el aprendizaje. ▪ Justificar el maltrato por racionalización. ▪ Que el niño obedezca y se comporte sin averiguar las causas de su conducta. ▪ Dañar. ▪ Hacer que el niño se sienta mal. ▪ Denigrar lo que el niño hace. ▪ Que el niño fuera como un muñeco. ▪ Agresión directa, quiere lastimar al niño, dañarlo y desquitar su enojo. ▪ Imposición. ▪ Autoritarismo. ▪ Maltrato sádico. ▪ Sometimiento. ▪ Destruirlos para que aprendieran. ▪ Recordar que ella es la autoridad. ▪ Demostrar que ningún alumno se va a burlar de ella y

	<ul style="list-style-type: none"> • No dejarlos salir al baño 			muestra su poder arrastrando al niño. <ul style="list-style-type: none"> ▪ No meterse en problemas.
--	---	--	--	--

Como se observa en el cuadro 1, el tipo de maltrato es físico, se presenta en diferentes formas que van desde privarlos del recreo, rasguños, encierro, amarrarlos hasta obligarlos a comer su vómito. Las principales razones para maltratar son que los niños no cumplen el deseo de la educadora por ejemplo no hacen lo que se les pide, no ponen atención, no saben hacer las cosas que se les pide o por no obedecer a la educadora. El estilo que se presenta principalmente en este maltrato es hostil y sádico. La intencionalidad que implica el deseo consciente o inconsciente para generar daño en el menor.

Cuadro 2. Datos obtenidos de los casos de maltrato psicológico observados por la muestra.

TIPO DE MALTRATO	FORMAS	EXPRESIONES	RAZONES	ESTILO	INTENCIONALIDAD
PSICOLOGICO	<ul style="list-style-type: none"> • Insultos • Amenazas • Ignorar • Rechazar • Aislar • Discriminar • Negligencia • Excluirlo de las actividades • Gritos • Etiquetas • Evidenciar • Apodos • Burlas • Obligar a los niños a ingerir todos sus alimentos • Privarlo de tomar el material • Comentarios humillantes • Comentarios irónicos • Descuido • Le pedía más trabajo 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tontos ▪ Estúpidos ▪ Burros ▪ Tú no sabes ▪ Eres un mal niño ▪ Eres un pegón ▪ Guacamayas ▪ No entiendes ▪ Changos ▪ No escuchas o que te pasa ▪ Pasgüata ▪ Chillona ▪ Hermano lelo ▪ Nadie te presto mis cosas, deja mi material y pon atención ▪ Tus papás se van a ir si no lo haces ▪ La latosita ▪ Tu no sabes hacer eso ▪ Quítate ▪ Eres un inútil ▪ Te quedas sentado en tu lugar, no puedes participar ▪ Que tenis tan 	<ul style="list-style-type: none"> * Cuando hacían algo mal * Si no se comportaban * Socializar * Tirar el agua sobre la mesa * Por portarse mal * Platicar * Estar parado * No formarse * No seguir instrucciones * No escuchar * Desobedecer * No hacer caso * No poner atención * No saber hacer * las cosas * Llegar sucio al Jardín de Niños * Padecer el síndrome de M. * No hablar 	<ul style="list-style-type: none"> Hostil Sádico Agresivo Dominante Manipulador Devaluatorio Iracundo 	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Generar problemas en el vínculo familiar. ♦ Rechazar al niño. ♦ Separarlo de los demás. ♦ No dejarlo juntar con los demás. ♦ Hacerlo menos. ♦ Devaluar al niño. ♦ Hacerlo sentir poca cosa. ♦ Devaluar a sus padres. ♦ Agredir su autoestima. ♦ Culpar a los alumnos por su falta de deseo de atenderlos académicamente. ♦ Hacerlos sentir mal por considerarlos flojos. ♦ Hacer que su presencia no estuviera ahí. ♦ Buscar un método para que los niños no se muevan de su lugar y ella estar tranquila en la práctica docente. ♦ Manipular con la intención de obtener

	<ul style="list-style-type: none"> • Lo apartaba del grupo • Abandono de grupo • Hacer gesticulaciones no adecuadas y palabras desalentadoras • Romper el trabajo del niño si no le gusta • Les hablaba muy mal de sus padres 	<p>feos</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Que cochinitos ▪ Que trabajos tan feos ▪ Recuerda lo que le hacemos a los niños que dicen groserías, le lavamos la boca con jabón. ▪ Tenías que ser tú ▪ Latosos ▪ Holgazán ▪ Conchudos ▪ Ella es la autoridad del salón ▪ Cállense chamacos ▪ ¿Eres un bebe? Grosero ▪ Miren este niño come como marranito ▪ Cállate, no seas bobo ▪ Tu trabajo esta mal, tú no sabes ▪ Eres un niño feo ▪ Nadie te quiere ▪ No saben nada, como es posible que no actúen por lógica ▪ Cómo siempre, tenías que ser tú 	<p>claramente</p> <ul style="list-style-type: none"> * Por la forma de ser del niño * Por no querer ingerir todos los alimentos * Por cualquier motivo * Desesperarse * Falta de empatía * Si se equivocan los niños * Se distraen * Retraso mental * Decir una grosería * No realizar la actividad como ella deseaba * El niño tenía síndrome de Asperger * Proviene de un pueblo indígena, habla poco español y no tiene higiene adecuada * Apariencia física * Por portarse mal * Enuresis * Porque el niño quería seguir jugando cuando ya había terminado el recreo * El niño se ensució la boca de leche * Cada que el niño quiere dar su punto 		<p>lo que ella necesita.</p> <ul style="list-style-type: none"> ♦ Que el niño falle para que ella tenga la razón y control sobre el niño. ♦ Evidenciarlo y culpar de todo a un solo niño. ♦ Evadir su responsabilidad si algo no sale bien. ♦ Generar culpa en los padres, obteniendo algún beneficio para ello y para los demás. ♦ Desquitarse de los papás maltratando al niño. ♦ Desquitarse con los niños, les pide algo que no son capaces de hacer, y con esto genera motivos para maltratar. ♦ Asustar, con el fin de que el niño cumpla con las expectativas de la maestra. ♦ Justificar el maltrato por racionalización. ♦ Hacer que el niño se sienta mal. ♦ Denigrar lo que el niño hace. ♦ Hacer burla del niño, que los demás se rían y hacer sentir que ella fue graciosa ♦ Negar existencia o aprendizaje. ♦ Recordar que ella es la autoridad. ♦ Ignorarlos. ♦ Negligencia. ♦ Castigar lo que ellas creen que es el orden. ♦ Sometimiento. ♦ Devaluar el aprendizaje. ♦ Abandono. ♦ No meterse en problemas.
--	--	---	---	--	--

			de vista * Tirar la pintura en la mesa		
--	--	--	---	--	--

En el cuadro 2, se muestra que el tipo de maltrato es psicológico, se presenta en diferentes formas que van desde insultos, ignorar, aislar, amenazar hasta hacer comentarios humillantes. Las principales expresiones que utilizan las educadoras son “tontos, estúpidos, changos, eres un inútil, eres un niño feo, nadie te quiere, entre muchos otros”. Algunas razones para maltratar son por no saber hacer las cosas, si se equivocaban los niños, no realizar la actividad como ella deseaba, no seguir instrucciones, etc. El estilo que se presenta es hostil, sádico, devaluatorio, de burla, iracundo, etc. La intencionalidad cuando se ejerce este tipo de maltrato parecería que va dirigida a negar los derechos del niño, a ignorar sus necesidades, pretender lastimarlo haciéndolo sentir menos o devaluándolo.

Cuadro 3. Datos obtenidos de los casos de abuso sexual observados por la muestra.

TIPO DE MALTRATO	FORMAS	EXPRESIONES	RAZONES	INTENCIONALIDAD
ABUSO SEXUAL	<ul style="list-style-type: none"> • Tocaba a las niñas en sus genitales • Penetración 			

En el cuadro 3, se indica el abuso sexual; es de llamar la atención que se presentan casos de abuso sexual ejercidos por el personal escolar.

En relación al análisis de los casos de acuerdo a las funciones del yo (ANEXO 2), los resultados muestran que cuando las educadoras que realizan el maltrato a nivel preescolar dentro de las principales funciones del yo que se encuentran alteradas son las relaciones objetales, con un estilo de apego hostil donde critican, ridiculizan, devalúan y en un sentido personal atienden más las necesidades de ellas mismas que la de los niños, como consecuencia podrían obstaculizar el desarrollo y aprendizaje al tener esa actitud egocéntrica, hostil y distante frente al niño.

También se observó una falta de empatía ya que a la educadora le es difícil comprender la problemática del niño, lo cual lleva a la frustración de ambos. La relación objetal pudiera tornarse sádica al analizar el proceso de cómo se llevó a cabo el maltrato, en este estilo de relación la educadora ofende y devalúa en diversas ocasiones y en otras ocasiones condiciona el cariño, atención y las felicitaciones, utilizando frases que implican el chantaje, por ejemplo “si no haces lo que yo te pido, te dejo de querer”.

La educadora al ejercer maltrato físico, a través de jaloneos, pellizcos, golpes, rasguños, amarrarlos, etc.; o maltrato psicológico con gritos, insultos, amenazas,

aislarlos, ignorándolos, etc., implica una falla en la función del yo llamada regulación y control de impulsos, afectos e instintos al realizar el maltrato, esto podría indicar que hay baja tolerancia a la frustración. Respecto al juicio de realidad en las educadoras que maltratan parece ser que no son capaces de darse cuenta de las posibles consecuencias que sus actos puedan tener en los preescolares.

Al maltratar a los niños éstas educadoras no aprenden que los niños tienen un proceso de desarrollo. También presentan falla en dominio-competencia, ya que no aprenden de la experiencia de trabajar con preescolares al no interesarse en el desarrollo del niño y por la incapacidad de resolver el conflicto sin recurrir al maltrato o controlar la situación de una forma que no afecte a los niños, poniéndolos en contacto con la realidad sin agredirlos, por lo que no da alternativas de solución. Además de esto hay falla en el funcionamiento defensivo, ya que utilizan mecanismos de defensa como la racionalización, la negación entre otros, para justificar el maltrato ejercido hacia los niños.

CAPÍTULO 11

DISCUSIÓN

La presente investigación tuvo como objetivo principal identificar a través de casos observados por pasantes de la Licenciatura en Educación Preescolar, las diferentes formas en que se puede presentar el maltrato escolar por parte del personal de las instituciones hacia alumnos de nivel preescolar. Los datos obtenidos son una primera aproximación cuyos resultados deberán contrastarse con otras investigaciones, con el fin de que se obtenga mayor conocimiento de la problemática del maltrato escolar, ya que este estudio es de carácter exploratorio.

Desde la antigüedad se ha presentado el maltrato en sus diferentes formas desde las más rudimentarias hasta las más sofisticadas, esto se puede dar tanto en el ámbito familiar como en el escolar. En relación a esto, según Pérez y Conde (2005) señalan que el maltrato se ha encubierto de múltiples formas, cada vez más sutiles y sofisticadas pero igual de violentas y denigrantes. El maltrato escolar desafortunadamente, es un fenómeno de gran magnitud que se ha vuelto parte de nuestra cultura.

Los resultados obtenidos en la presente investigación son una muestra de la problemática escolar que se presenta en algunas escuelas mexicanas respecto al maltrato Querol (1990), refiere que los menores desde su más tierna infancia han sido objeto por parte de sus padres o cuidadores de acciones agresivas y violentas que han comprometido su integridad física y psicológica; el maltrato no sólo físico sino también psicológico, las actitudes negligentes, el trato inadecuado y las relaciones sexuales aberrantes acompañan permanentemente al niño.

Es de llamar la atención que en los resultados para las pasantes el principal motivo para estudiar la licenciatura en Educación Preescolar fue gusto por trabajar, convivir e interactuar con los niños (22%), es importante señalar que la vocación no se encuentra en los primeros lugares, solo fue mencionado por un porcentaje menor (6%), siendo que la vocación es fundamental en esta área, como lo menciona Baca (1997) es imprescindible en una profesión como la educación, que presenta dificultades específicas y lleva consigo una grave responsabilidad. El maestro con vocación real, estará satisfecho de ser lo que siempre anheló, por ende lo hará con gusto y tendrá más probabilidades de hacerlo mejor y con mayor tolerancia hacia los niños y a los problemas que se presenten. Canalizará sus conflictos de manera positiva.

Con respecto a la función del educador la muestra de pasantes considera que consiste en desarrollar habilidades y capacidades en los niños (25%), orientar, guiar y ayudar en su desarrollo (16%). Por su parte Malaguzzi (coordinador de las escuelas de Regio Emilia (Italia), citado por Trueba; 1989; citado en Palou, 2004) refiere que el educador es un comunicador que mediante su relación ayuda al niño a contactar con el mundo con todas sus fuerzas, posibilidades y lenguajes; es un integrador de significados que enseña a contemplar el mundo desde puntos de

vista nuevos; es un posibilitador, coparticipe y catalizador de los intereses y curiosidades infantiles en la construcción del conocimiento, dentro de un ambiente de autonomía y libertad. Es relevante que sólo un porcentaje reducido (1%) considera como función el despertar y favorecer la curiosidad en los niños para la solución de problemas, ya que esto es importante desarrollar en el niño preescolar, como lo menciona el Programa de Educación Preescolar 2004 (PEP): El niño al dar explicaciones primero...“formula preguntas que expresan su curiosidad y su interés por saber más acerca de los seres vivos y el medio natural”. Esto le produce curiosidad y comienza a indagar lo que ocurre en su entorno, ya que es motivo para conocerlo de forma general. El papel del maestro, como parte del proceso educativo, permite el proceso de construcción del aprendizaje en el proceso de enseñanza, parte de la idea de que el docente deja de ser un trasmisor del conocimiento, su trabajo consiste en el desarrollo de nuevos conocimientos a partir de la elaboración de preguntas. Los alumnos cuando se encuentran ante una nueva situación de aprendizaje, cuestionan al docente, entonces éste se encargará de contestar las dudas mediante una serie de actividades.

En lo que se refiere a la influencia que tiene el educador sobre el preescolar las pasantes consideran que la educadora es un modelo a seguir (31%) y resalta que solo para un 7% la educadora es la segunda madre y-o figura de apego. Gallego (1998) señala que el educador o la educadora cobra para el pequeño el papel de sustituto de la madre o del padre. Los compañeros y compañeras aparecen como sustitutos de hermanos y hermanas La relación afectiva en este periodo es de gran importancia para el desarrollo del niño como menciona Gallego y Garrido (1998) el establecimiento de estos vínculos afectivos a través de la figura de apego contribuirá fundamentalmente a generar una seguridad y un autoconcepto positivo en el niño que haga posible el posterior desarrollo de las relaciones sociales.

Si las educadoras contribuyen al vínculo afectivo el niño puede tener un mejor desarrollo que le permitirá fomentar factores de protección que le ayuden a prevenir el maltrato escolar.

Las pasantes refieren como técnica para corregir a los niños cuando las normas no se llevan a cabo, utilizan la técnica de la reflexión de los preescolares con el fin de explicar las consecuencias que puedan darse, a través de cuestionamientos (25%), estos resultados concuerdan con Cardús (2000; citado en Palou, 2004) el maestro debe representar una estructura de convivencia sana, que preserve el bienestar de sus miembros. Esta estructura se consigue implicando a los niños en su construcción, explicitando y consensuando los límites y cumpliéndolos todos, así se darán límites claros. Es importante mencionar que castigos (7%) y gritos (5%) se siguen utilizando como métodos de corrección. Riak refiere en su artículo “Abuso escolar anticuado” que el trato abusivo de niños en edad escolar, frecuentemente mal entendido como disciplina, castigos o consecuencias, es incorrecto y peligroso. Los educadores responsables e informados saben desde hace mucho tiempo que el maltrato, tanto físico como emocional, inferido a los niños por parte de sus maestros es una conducta antiprofesional que puede

destruir el entusiasmo de los niños por aprender y preparar el escenario para problemas emocionales y conductuales. Se debe tomar en cuenta lo señalado por Scharaml (1977) que en el niño pequeño comienza a formarse muy lentamente durante el tercero y cuarto año de edad un sentido todavía inseguro de lo que son las normas. Alrededor del quinto año de edad, surge la conciencia moral, o el superyo. Sólo a partir de entonces tiene sentido corregir a un niño porque ha quebrantado el orden moral.

En la Edad Media se utilizaban diversos tipos de castigos: desde el encierro hasta el látigo. Eran frecuentes los golpes en la cara, en la boca, en las orejas, en la espalda y en el cuerpo desnudo (Periódico *La Verdad*, 7 de febrero 2006). Es sorprendente que hasta el día de hoy, existen maestros que aún emplean el castigo como forma de corrección, los resultados muestran que los principales casos de maltrato escolar observados por la muestra fueron golpes (pellizcos, jalón de orejas, coscorriones, jalón de cabello, nalgadas, golpes con objetos en la cabeza, apretón de brazos, etc.) (11%), castigarlos (encierro, llevarlos a otro salón, dejarlos sin recreo, etc.) (10%), jaloneos (9%), gritos (9%), Insultos (tonto, bobo, cochino, changos) (8%), evidenciarlo frente al grupo (8%) hasta obligarlo a comer su vómito (1%). Dados estos resultados se reflexiona que el maltrato ejercido hacia los niños de nivel preescolar por parte del educador incluye una serie de ofensas hacia ellos, que va desde el extremo de los golpes físicos hasta la más sutil indiferencia.

Como muestran los datos anteriores, los menores desde sus primeros años escolares siguen siendo víctimas de los adultos, como lo menciona Villatoro et. al. (2006) que debido a la etapa de desarrollo en la que físicamente se encuentran, a su inmadurez psicológica y a que muchas veces son considerados inferiores, propiedad de los adultos, y seres sin derechos con la obligación de “obedecer a los mayores”, los niños y niñas son víctimas ideales de diversos abusos, que precisamente por su misma edad, puede permanecer oculta, y por lo tanto, impune. Esto se ve reflejado en las estadísticas dadas por diferentes instituciones: El nivel educativo más denunciado es el de las primarias y en menor porcentaje hay denuncias en guarderías infantiles, jardines de niños, escuelas secundarias, de bachillerato, universidades y desde luego las autoridades educativas de la Secretaría de Educación y Cultura. (Pérez y Conde 2005). La Secretaría de Educación Pública SEP (2001) reconoció 60 casos en la Ciudad de México de maltrato psicológico, físico o de violación. La Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH), en promedio recibe una queja diaria relacionada con maltrato al alumno por parte de sus maestros.

Entre los resultados que se encontraron en los casos analizados de maltrato escolar es que muchos de los educadores en su forma de enseñanza aún ejercen maltrato sobre el pequeño y confirman lo que refiere Soriano (2001) en su clasificación de tipos de maltrato infantil, se presenta maltrato institucional en el campo de la educación, en relación directa con el niño de las siguientes formas: físico y/o emocional.

Dentro del maltrato físico se encontraron diferentes formas tales como: jaloneos, pellizcos, jalón de orejas, coscorriones, nalgadas, golpes con objetos en la cabeza, apretón de brazos, entre otros. Estos resultados concuerdan con lo encontrado en la Consulta Infantil y Juvenil del 2003 (Instituto Federal Electoral) que niños y niñas reciben golpes en la escuela. Esto es de llamar la atención, ya que es precisamente la escuela el lugar donde, a pesar de los esfuerzos por aplicar métodos pedagógicos encaminados a establecer nuevas modalidades de relación, sigue prevaleciendo el sistema tradicional que, dependiendo de las relaciones de poder que se manejen en la dinámica institucional, pueden incidir para que la violencia se favorezca o se desaliente.

Con base a los casos de maltrato escolar observados por la muestra de pasantes, se encontró que el tipo de maltrato que prevalece es maltrato emocional, se encontró que las educadoras ignoran al niño, lo evidencian frente al grupo, etiquetas, amenazas, humillaciones, entre otros. Estas formas de maltrato tienen relación con la fase activa que señala Garbarino en 1986 (citado en Arruabarrena y De Paul, 1994) la cual implica maltrato del adulto sobre el niño, expresado en forma verbal, o en actitudes a través de amenazas, castigos, críticas, culpabilización, aislamiento, etc. Esto coincide con lo que señala el Periódico Público, (15 de marzo de 2003) que el maltrato en la escuela se ha transformado; hoy se ejerce maltrato verbal que no deja evidencias físicas; también se ejerce maltrato psicológico, que es más difícil de probar, “les ponen apodos y humillan a los niños delante de sus compañeros”.

Por otra parte, los resultados muestran que el maltrato psicológico se manifiesta en diferentes formas que van desde insultos, ignorar, aislar, amenazar hasta hacer comentarios humillantes. Las principales expresiones que utilizan las educadoras son “tontos, estúpidos, changos, eres un inútil, eres un niño feo, nadie te quiere, entre muchos otros. Algunas razones para maltratar son por no saber hacer las cosas, si se equivocaban los niños, no realizar la actividad como ella deseaba, no seguir instrucciones, etc. Esto corrobora lo mencionado por Sánchez (2001) frecuentemente el profesor o profesora evalúan a la totalidad del grupo, fijando parámetros con base en un nivel de eficiencia final igual para todo el alumnado y, al no ocurrir lo esperado, la falla se atribuye sólo a los niños o niñas y se les culpa con calificativos peyorativos y/o poniéndoles etiquetas que repercuten en su autoimagen y seguridad personal, por ejemplo: “Eres un bueno para nada”, “Burro”, “Nunca haces bien las cosas”, “Eres muy lento”, entre otros.

Como menciona Kaplan (1991) al insultar al niño, tratarlo con indiferencia, ridiculizarlo, etc. enseña al alumno a actuar en la misma forma para con los demás, además conduce al niño a tener complejos de inferioridad difíciles de superar. Las clasificaciones, etiquetas, comparaciones están haciendo una distinción del alumno, lo están valorando y diciendo las expectativas que de él se tienen, lo que de él se espera, no se promueve el desarrollo emocional y se propicia baja autoestima. Esto concuerda con lo que señala la psicóloga Irma E. Gómez, del Instituto Nacional de Salud Mental, que el hecho de corregir a un infante de manera agresiva puede provocar que éste llegue a desarrollar trastornos en el comportamiento, por ejemplo: agresividad, baja autoestima,

inseguridad, angustia, tartamudez, etc. Cuando este maltrato se ejerce durante la primera infancia que es durante el periodo en el que se forma el carácter de las personas, ocasiona que esa persona sea agresiva o tímida durante toda su vida si no es ayudada por especialistas. (Gómez, 1995)

En lo que se refiere al maltrato físico se presenta en diferentes formas que van desde privarlos del recreo, rasguños, encierro, amarrarlos hasta obligarlos a comer su vómito. Con estos tipos de castigos no toman en cuenta que una de las características típicas de este período es el juego, como menciona Gallego (1998) a través de este los niños/as ejercitan una actividad física fundamental, aprenden acerca del mundo y hacen frente a sus sentimientos en conflicto al reescenificar situaciones de la vida real. Por su parte Martínez (1999) señala que no se sabe hasta qué punto los niños se sientan agredidos por las distintas formas de castigo, lo que es un hecho es que a través de ellas el adulto logra controlar e imponer sus reglas a fin de regular el comportamiento del infante, por lo que el pequeño adquiere paulatinamente el miedo a las agresiones, a ser abandonado, a perder cariño o confianza de las personas amadas, además de crear sentimientos de culpabilidad.

Con respecto al maltrato físico, las principales razones para maltratar que se encontraron en los casos analizados fueron que los niños no cumplen el deseo de la educadora por ejemplo no hacen lo que se les pide, no ponen atención, no saben hacer las cosas que se les pide o por no obedecer a la educadora. Lo anterior coincide con lo que menciona Sánchez (2001) el maltrato escolar generalmente se presenta cuando no se cumplen las expectativas escolares o académicas, esto es que el alumno tenga un buen aprovechamiento reflejado en su aprendizaje y que cumpla con las normas establecidas. El estilo que se presenta principalmente en este maltrato es hostil y sádico. Con respecto a esto Arruabarrena y De Paúl (1998) señala que existen casos en los que las agresiones son realizadas con características patentes de sadismo y perversión.

Es importante mencionar que en los casos analizados se reportaron tres incidentes de abuso sexual, aunque es un número bajo pero tratándose de maltrato escolar es relevante, ya que no debería de existir, porque como refiere Arruabarrena y De Paúl (1998) cuando se ha abusado física o sexualmente de un niño no sólo hay un daño físico sino que generalmente hay un daño que deja una secuela psicológica.

Sánchez (2001) señala que estos comportamientos siguen sucediendo desde hace décadas en nuestro país y no sólo se ignoran sino incluso se aprueban y en algunas regiones se fomentan, pues se le atribuyen connotaciones tales como *formas de disciplina* y elementos necesarios para la *educación*, todos estos aspectos son conocidos a nivel de comentarios en las escuelas, reportajes en los medios de comunicación, denuncias en periódicos, expresiones de madres, de tal forma que no ha sido abordado de manera sistemática, por lo que en este estudio exploratorio se promueve esta línea de investigación.

Cuando los alumnos son reprendidos por una indisciplina, se impone la autoridad del docente, y en algunos casos suele manifestarse con castigos excesivos o medidas denigrantes para los niños; tales como golpes con regla, sacándolo del salón de clases, burlándose de sus errores o fallas, etc. Pudiera ser que las educadoras no tienen claro que la finalidad de la disciplina escolar es elevar el rendimiento de los alumnos en un ambiente de compromiso mutuo y responsabilidad compartida, ya que a través de la disciplina se encauzan los esfuerzos y se amplían las posibilidades de obtener un desarrollo armónico y potencialmente rico. Desde la perspectiva escolar, esta instancia, debe procurar su desarrollo individual y social; a través de la adquisición e interiorización de normas morales, no solo de conocimientos. (Velázquez, 1993)

En relación a las razones para maltratar, según Schraml (1984; citado en Baca, 1997), las educadoras que pudieran ejercer maltrato con autoritarismo toman las decisiones en el aula, ellas dicen cómo hacer las cosas, lo que está mal, etc., su comportamiento no está en función de las necesidades de reconocimiento y aceptación del menor. No les manifiestan a los niños la realización correcta de su trabajo; no elogian su esfuerzo, su dedicación y sus logros. Baxter (1989; citado en Baca, 1997) afirma que este autoritarismo constituye una agresión en sí mismo para el niño, lleva a menospreciarlo. En las condiciones de vida actuales, un individuo sólo puede adquirir la confianza necesaria para emprender con éxito una tarea, si percibe el valor de los esfuerzos que desempeña.

De tal forma que la manera de tratar a los alumnos tiene repercusiones en el aprendizaje. Al respecto Kaplan (1991), refiere que los comentarios hirientes van en perjuicio de la imagen que el niño tiene de sí mismo y bloquean el proceso de aprendizaje, esto ocasiona como menciona Hernández (1995) bajo rendimiento escolar, debido a los graves conflictos en los que el niño se ve inmerso, su capacidad se ve limitada para desenvolverse adecuadamente en el aula, se siente incapaz de realizar las tareas que se le ordenan.

Bellack (1983) refiere que hay 12 funciones del yo. Sin embargo para cumplir los objetivos de la presente investigación solo se utilizaron cinco: relaciones objetales, regulación y control de impulsos, afectos e instintos, juicio de realidad, dominio competencia y funcionamiento defensivo, dichas funciones sirvieron como ejes para hacer el análisis de los casos presentados por la muestra de pasantes de licenciatura en educación preescolar.

A partir del análisis se podría inferir que las educadoras que ejercieron maltrato escolar presentan relaciones objetales hostiles, sádicas o perversas. Esto coincide con lo que señala Casado et. al. (1997), algunos educadores son incapaces de organizar y sostener un vínculo afectivo de carácter positivo, que proporcione la estimulación, el bienestar y el apoyo necesario para el óptimo funcionamiento psíquico del niño. Gallego (1998) argumenta que la armonía de relaciones en una clase es imprescindible para un clima que favorezca el desarrollo y el aprendizaje, debe fundarse en la formación de un marco afectivo sólidamente construido. Es responsable el profesor de que esto suceda. De la misma forma debe establecer relaciones positivas con sus alumnos.

Dentro del profesorado pudieran existir personalidades emocionalmente inestables, que son aquellas que reaccionan en ocasiones con intensidad explosiva a una situación ligeramente estresante y en esta reacción emocional pueden gritar, insultar, amenazar al alumno, golpearlo, jalonearlo, pellizcarlo, etc., lo cual implica una falla en la función del yo llamada control de impulsos y afectos, y al realizar el maltrato, esto podría indicar que hay baja tolerancia a la frustración. Marcovich (1981) refiere que cuando el maestro tiene que elegir entre el alumno y su propia tranquilidad, su felicidad y la conservación de aquello que considera para sí importante y sufre del stress acumulativo, por el natural ruido del alumnado a violar los límites, no siempre puede controlarse y puede llegar a sentir profundas ganas de terminar con el “objeto” llamado alumno.

Respecto al juicio de realidad en las educadoras que maltratan parece ser que no son capaces de darse cuenta de las posibles consecuencias que sus actos puedan tener en los preescolares. Como señala Bleguer, (1989; citado en Baca, 1997) Todas estas formas de trato menoscaban la autoestima del alumno, puesto que las lesiones de un niño en su desarrollo no siempre se debe a situaciones extraordinarias o inhabituales, también las lacerantes acciones, que conforman los conflictos habituales de la vida diaria escolar pueden ocasionarle daños irreparables. Por otra parte Kaplan, (1991) refiere que los comentarios hirientes van en perjuicio de la imagen que el niño tiene de sí mismo y bloquean el proceso de aprendizaje. Al maestro le es difícil reconocer el impacto que ejerce su propio desempeño en los resultados que alcanzan los alumnos.

Al maltratar a los niños las educadoras no aprenden que los niños tienen un proceso de desarrollo. Por lo que se presentan fallas en la función del yo llamada dominio-competencia, ya que no aprenden de la experiencia de trabajar con preescolares al no interesarse en el desarrollo del niño y por la incapacidad de resolver el conflicto sin recurrir al maltrato o controlar la situación de una forma que no afecte a los niños, poniéndolos en contacto con la realidad sin agredirlos, por lo que no da alternativas de solución. Esto se observa en el empleo de la disciplina escolar porque en los niños más pequeños poco se llega a interiorizar; sin embargo hay docentes que mantienen a sus alumnos por tiempos prolongados en quietud, contrariamente a la naturaleza de los niños (jugar, mostrarse interesado en lo que les rodea) y al hacer uso del castigo utilizado por la educadora muestra la desvalorización que tiene ésta de las capacidades intelectuales del niño y el desconocimiento de su vulnerabilidad emocional.

En algunos casos se observó que las educadoras utilizan como funcionamiento defensivo la racionalización al pensar que de esa manera el niño modificará su conducta, esto concuerda con lo expresado por Casado et. al (1997) las situaciones de ambigüedad, confusión y creencia por parte de los adultos de que su conducta está justificada y ajustada al comportamiento del niño. Por su parte Teresa Morales, Consejera de la Comisión Estatal de Derechos Humanos (CEDH) de Zacatecas, (2005) afirma que los educadores justifican la agresividad como herramienta “efectiva” y desconocen que constituye una práctica prohibida. Se diría que es ingenuo creer que los maestros y las maestras no se han dado cuenta

de su falta y que, en lugar de sensibilizarse y aceptar errores, se autojustifican, argumentando que “es por el bien del niño”, creyendo que es para ayudarles en su proceso educativo.

Un aspecto relevante que se consideró al analizar los casos es el de la transferencia, ya que se observó que podría ser un factor de riesgo para que se lleve a cabo el maltrato en los niños de preescolar, al respecto Bricklin (1985) refiere que el educador lleva al aula una serie de problemas personales con los directivos, compañeros, familia, vecinos, etc. que de no poder desahogar con ellos, los descarga con los alumnos. Por otro lado, el emplear el castigo como forma de corrección pudiera ser una manera de desahogo afectivo del educador como lo destaca Scharaml (1977) es un problema de la situación afectiva consciente del educador y, más aún, del inconsciente. Cuando un castigo corporal deja de ser expresión de un afecto espontáneo, tiene aspectos de ejecución. Como tal, expresa conductas sádicas en el educador. Importa recalcar que éstas no sólo se manifiestan en los castigos corporales, sino que son posibles en cualquier forma del contacto educativo.

Respecto a la transferencia de sentimientos hostiles, Gallego (1998) menciona que el educador debe entender que no van dirigidos contra él o contra los otros niños, sino contra quienes representan. Si reaccionamos con irritación o censura, estamos privando a los escolares de una comprensión que necesitan, agravando la convicción del niño de ser menos amado que los otros.

CAPÍTULO 12

CONCLUSIONES

Con base a los resultados obtenidos se puede concluir que aún existe el maltrato físico y/o psicológico el cual se presenta en las escuelas como forma de corrección, también se presenta abuso sexual sin embargo tener una cifra exacta es difícil, ya que son pocos los casos conocidos así como las denuncias.

Se encontró que los posibles factores de riesgo que podrían presentarse en las educadoras para ejecutar el maltrato escolar son los siguientes: elección inadecuada de vocación, falta de empatía, falla en el control de impulsos, vínculos hostiles con los niños, falla en el juicio, baja tolerancia a la frustración, transferencia negativa.

En el aula escolar podría ser común que al niño se le etiquete como el niño travieso, el grosero, el inquieto, el inadaptado, a quien es necesario corregirlo a través de castigos o amenazas, de ahí que es necesario que la educadora conozca y reflexione en torno al papel que debe desempeñar de acuerdo a la Educación Preescolar, el programa y además del análisis de las características del niño en esta etapa, para así poder mejorar la práctica docente.

Todas las interacciones que se dan entre el adulto y el niño, intencionada o inconscientemente, modifican sus potencialidades y contribuyen en su desarrollo y personalidad, hechos y situaciones que a primera vista son insignificantes, afectan al niño que aparentemente los olvida, pero quedan en su inconsciente y siguen actuando en su conducta para reaparecer después súbitamente.

Si queremos mejorar las relaciones maestro -niño -padre de familia es necesario asimilar la importancia del afecto en el desarrollo del niño.

Las educadoras a través de su conducta pueden implantar o introducir, mediante cariño un sin número de valores, ya que al identificarse con ellas, el niño se apropia de sus ideales, de su manera de ser y de sus actitudes. Por lo tanto, es importante que sea un modelo adecuado.

Nunca se educará satisfactoriamente a un niño de modo que alcance la expansión total de su personalidad a base de estímulos negativos. En cambio, el amor y la comprensión logran que el niño se apropie de valores que le permitan la realización plena de sí mismo.

Es importante tomar en cuenta que algunas educadoras instruyen mediante el control interno basado en el temor al castigo o la esperanza del premio, como si el niño no tuviese libertad; mejorar la educación significa mejorar la interrelación entre alumnos y educador reconociendo y respetando al infante como un ser con características propias.

La escuela como institución tiene la responsabilidad de garantizar el cumplimiento de los derechos infantiles protegiendo en la medida de sus posibilidades la vida y la salud de sus alumnos.

De acuerdo al análisis de las funciones del yo que se estudiaron en los casos de maltrato sobresale que las educadoras presentan principalmente falla en el juicio ya que no miden las consecuencias que su conducta pudiera tener en los niños, en segundo lugar presentan falla en la función dominio competencia porque no aprenden de la experiencia para tener bajo control las situaciones estresantes que se dan con los alumnos, posteriormente se presentan en el mismo grado la falla en el control de impulsos y las relaciones objetales, lo cual indica baja tolerancia a la frustración y poca habilidad para manejar las situaciones estresantes, por otro lado en cuanto a las relaciones que se establecen con los alumnos, estas pudieran tornarse hostiles, sádicas e incluso perversas. Y en menor grado encontramos que las educadoras hacen uso de los mecanismos de defensa, por ejemplo la racionalización o la negación para justificar sus acciones sin aceptar que ejercen algún tipo de maltrato sobre los niños.

Por lo tanto, en base a la revisión bibliográfica se concluye que el maltrato hacia los niños ha estado presente desde la historia de la humanidad hasta la actualidad. En este periodo lo único que ha cambiado son las formas de ejercerlo, anteriormente prevalecía el maltrato físico, sin embargo en la actualidad sobresale el maltrato psicológico, el cual no deja marcas visibles pero tiene consecuencias a largo plazo en el desarrollo socioafectivo de los niños.

El presente trabajo es el inicio de una investigación científica de este tema debido a que la información existente es a nivel de medios de comunicación con carácter amarillista y comentarios entre padres de familia.

Así mismo, promueve como reflexión que las instituciones que dirigen la formación de la Licenciatura en Educación Preescolar, además de hacer énfasis en la técnica del proceso de enseñanza-aprendizaje, también que propicien la adecuada empatía, la reflexión sobre el control de impulsos, problemáticas internas y un aumento en la tolerancia a la frustración.

LIMITACIONES Y SUGERENCIAS

El trabajar este tema implica mucha resistencia por parte de las autoridades; es difícil que un educador sea cuestionado sobre el maltrato, ya que parece ser que las educadoras no lo reconocen o no se dan cuenta que están ejerciendo maltrato.

Las políticas de la SEP no permitieron el acceso a los planteles educativos, ya que esta temática es muy difícil de abordar por las diferentes implicaciones que el tema lleva, por lo tanto, no se pudieron realizar entrevistas a educadoras.

Al acudir a la Unidad de Atención al Maltrato y Abuso Sexual Infantil perteneciente a la SEP para solicitar material bibliográfico, datos estadísticos, notas periodísticas, descripción del procedimiento psicológico y jurídico que se da para el seguimiento del maltrato escolar e información verbal de algunos casos sobre el maltrato escolar, la dependencia mencionó que por políticas internas dicha información no se puede proporcionar. La información obtenida fue que esta Unidad es la única que atiende todos los casos de maltrato escolar a nivel nacional, de la gran cantidad de denuncias que les llegan, sólo una mínima parte se llegan a resolver debido a factores como el tiempo y la falta de evidencias de los hechos y es importante resaltar que en los casos comprobados la sanción más frecuente hacia el docente es que podrían suspenderlo por un tiempo de sus labores académicas sustituyéndolas por labores administrativas.

Otra limitación que se presentó fue que no existen investigaciones sobre el maltrato en las escuelas, por lo que hay muy poca bibliografía del tema.

A partir de los resultados se dan las siguientes sugerencias:

- Se sugiere realizar más investigaciones en los diferentes niveles educativos, para que se obtenga mayor conocimiento del tema.
- Se recomienda ampliar el tamaño de la muestra, para enriquecer los resultados.
- Se propone impartir el “Taller de prevención del maltrato escolar”, dirigido a docentes de nivel preescolar y/o primaria, con el fin de prevenir el maltrato escolar. Este taller se diseñó con base a los casos analizados en esta investigación. (ANEXO 3)

REFERENCIAS

Aguilar M. M. (2005). Maltrato infantil en la escuela. <http://www.cd hdf.org.mx/index.php?id=dfemay05ori>

Arruabarrena y De Paúl (1994). Maltrato a los niños en familia. España: Pirámide.

Arruabarrena y De Paúl (1998). Maltrato a los niños en la familia. Evaluación y tratamiento. Madrid: Pirámide.

Baca, S. (1997). Factores asociados al maltrato infantil. Tesis de Licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional, México.

Barba, C. M. El respeto a la dignidad de los niños niñas y jóvenes, Gaceta 6 de Diciembre Número 31, año 10 enero-marzo 2003. Comisión Estatal de Derechos Humanos Jalisco CEDHJ pp 5-11.

Barcena, A. (1990). Alternativas didácticas en el campo social. Antología. México, Universidad Pedagógica Nacional.

Bellack, L. y Goldsmith L., (1993). Metas amplias para la evaluación de las funciones del yo. México: El Manual Moderno S.A. de C. V.

Bricklin, P. (1995). Causas psicológicas del bajo rendimiento escolar. México: Ed. Pax.

Bringotti, M. I. (2000). La escuela ante los niños maltratados. México: Paidós.

Brizzio, A. Maltrato en el ámbito escolar y Derechos del Niño, en Luis Eduardo Primero (coord.) Segundo Simposio Interdisciplinario e Internacional. El maltrato a los niños y sus repercusiones educativas, México, UNICEF-FICOMI- Protección Social D .F., Comisión Nacional de Derechos Humanos, 1992, pp-123-144.

Casado, J., Díaz, J. A. y Martínez, G. (1997). Niños maltratados. España: Díaz Santos.

Excelsior, 6 de Octubre 2000.

Excelsior, 10 de Noviembre 2000.

Fernández, E. (2002). De los malos tratos en la niñez y otras crueldades. Buenos Aires: Lumen.

Gallardo, J. (1995). Malos tratos a los niños. Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones Madrid.

Gallego, J. L. (coord.) (1998). Educación infantil. Granada: Ediciones Aljibe.

Gallo, H. (1999). Usos y abusos del maltrato: una perspectiva psicoanalítica. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia. Colección Psicoanálisis, Sujeto, Sociedad.

García, F. (1995). La evaluación en educación. México.

Gómez, I. (1995). Memorias, Congreso Nacional sobre Maltrato al Menor, 27,28 y 29 de Noviembre, 1995, México, Centro Nacional de Documentación.

Gómez, A. (2005). Violencia e institución educativa. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 10 (26), 693-718.

Grosman, C. y Mesterman, S. (1992). El lado oculto de la escena familiar. Buenos Aires: Editorial Universidad.

Hernández, J. (2005). La intervención ante el maltrato infantil. Una revisión del sistema de protección. Madrid: Pirámide.

Hernández, Y. (1992). Como influye el maltrato infantil en el rendimiento escolar y la conducta de niños institucionalizados de casa hogar para varones de 3-6 de escuela primaria oficial. Tesis de Licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional, México.

Jackson, P. (1975). La vida en las aulas. Madrid: Morata.

Jiménez, K. A. Y Reyes, A. (2006). Prevención del maltrato físico y psicológico del niño en edad preescolar. Tesis de Licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional, México.

Kaplan, S., (1991). Physical abuse and neglect. En: Lewis M (compilador). Child and adolescent psychiatry: a comprehensive textbook. EUA: Williams and Wilkins, 1991.

La infancia cuenta en México (2005). Red por los Derechos de la Infancia en México. 51-53.

Linaza, J. L., López, J. L. y Simón, C. (2000). Maltrato y desarrollo infantil. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.

Lejarraga, H. (2004). Desarrollo del niño en contexto. Buenos Aires: Paidós.

Loredo, A. (1994). El Maltrato al menor. México: Ed. Interamericana Mc Graw Hill.

Loredo, A. (2004). Maltrato en niños y adolescentes. México: Editores de textos Mexicanos.

Marcovich, J. (1981). Tengo derecho a la vida: Prevención e identificación del síndrome del niño maltratado en México. México: Editores Mexicanos Unidos.

Martínez, G. (1999). El Maltrato Emocional y sus repercusiones en la conducta del niño preescolar. Tesina de Licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional, México.

Martínez, R., y De Paúl, O. (1993). Maltrato y abandono en la infancia. España: Martínez Roca.

Morales T., (2005). Es tiempo de romper con el maltrato escolar. <http://www.cimacnoticias.com/noticias/05/>

Novelo, G. (2002). Conozcamos a nuestros niños: del nacimiento a los 6 años. Manual para padres y maestros. México: Editorial Piados.

Osorio y Nieto, C. A. (2005). El niño maltratado (4ª ed.). México: Trillas.

Observatorio Ciudadano de la Educación. (2005). Violencia escolar. <http://www.observatorio.org/>

Palou, S. (2004). Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia. Propuestas educativas. España: Grao.

Peña, A., Segovia, E, y Vázquez, C. (1997). La disciplina y su influencia en el desarrollo integral del niño. Tesis de Licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional, México.

Pérez A. y Conde L. Gaceta Órgano Oficial de Comunicación y Difusión Enero 24 2004- Enero 23 2005. Comisión de Derechos Humanos del Estado de Quintana Roo. Análisis Informativo: los docentes frente a situaciones de violencia. La violencia en la escuela de México p 5 a 8.

Periódico La Verdad 7 de Febrero 2006. El Museo del Niño inaugura una muestra sobre el castigo escolar.
http://www.laverdad.es/albacete/pg060208/prensa/noticias/Cultura_Albacete/200602/07

Periódico Público, 15 de Marzo de 2003.

Periódico Público, 28 de Marzo de 2003.

Piaget, J. (1978). Psicología del niño. Madrid: Morata.

Programa de Educación Preescolar 2004. Secretaría de Educación Pública.

Querol, X. (1990). El niño maltratado. Barcelona: Pediatría.

Riak, J. Abuso escolar es anticuado.

<http://www.nospank.net/abuso.htm>

Ronquillo, V. (2002, Agosto). “Una historia de abuso y violencia en la escuela, La letra y la sangre” Milenio, 257, 60-61.

Rubiano, E. (2007). Érase una vez en la escuela.

<http://www.sepbcs.gob.mx/comunicacion/Noticias%20educacion/Noticias%202007/Una%20vez%20en%20la%20escuela.htm>

Ruíz, M. (2003). Maltrato físico, psicológico y violaciones. Violencia impune contra menores en escuelas.

<http://www.cimacnoticias.com/noticias/03ago>

Reforma 16 de Octubre 2000.

Sánchez, Ma. (2001). Maltrato infantil en la escuela.

http://www.anuario.ajusco.upn.mx/site/static/Maltrato_infantil_en_la_escuela.doc

Soriano, A. (2001). Maltrato infantil. Madrid: San Pablo.

Schaffer, D. (2000). Psicología del Desarrollo infancia y adolescencia (5a ed.). México: International Thomson Editores.

Schraml, W. J. (1977). Psicología profunda para educadores (3a ed.). Barcelona: Editorial Merder.

Straus, M. (1987). “Maltrato a los niños”: México, Editorial Grijalbo.

Vázquez, J. Maltrato y abuso infantil. México. UNAM. Tesina. 1995

Vega, D. M. (2005). La influencia del maltrato infantil en el desarrollo integral del niño. Una propuesta pedagógica. Tesina de Licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional, México.

Velázquez, J.(1993). Vademécum (19ª ed.). México: Ed. Porrúa.

Villatoro, J., Quiroz. N., Gutiérrez M., Díaz, M y Amador, N. (2006). ¿Cómo educamos a nuestros/as hijos/as? Encuesta de Maltrato Infantil y Factores Asociados 2006. Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES). Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz (INPRFM). México, D. F.

ANEXOS

Anexo 1.

CUESTIONARIO DIRIGIDO A PASANTES DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR

SEXO: _____

SEMESTRE: _____

EDAD: _____

CARRERA: _____

INSTRUCCIONES: Lee con atención las siguientes preguntas y contesta detalladamente.

1. ¿Qué te motivó a estudiar Educadora en Preescolar?
2. ¿Qué disfrutas más de trabajar con niños?
3. ¿Cuál es la función del educador en preescolar?
4. ¿De qué manera influye la figura del educador en el desarrollo del niño?
5. ¿Cuáles son las normas principales que deben seguir los niños en preescolar?
6. ¿Cómo corrigen los docentes a los niños cuando éstas normas no se llevan a cabo?
7. ¿Cuáles son las quejas más frecuentes que reportan los padres, sobre el trato que reciben sus hijos por parte de los profesores?
8. Narra y describe algún caso(s) que conozcas sobre cualquier tipo de maltrato ejercido por algún profesor a sus alumnos: (nivel preescolar, sin decir nombre del profesor, ni escuela)

GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN

FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNAM

Anexo 2.

CUADRO CASOS DE MALTRATO ESCOLAR Y ANALISIS DE ACUERDO A LAS FUNCIONES DEL YO

CASOS	ANALISIS
<p>Es el caso de un niño "x" pequeño y su familia proviene de un pueblo indígena, habla poco español y no es higiénicamente bañado, además su ropa no está muy limpia, así que en un primer momento la educadora no permite que se sienta con los demás pues según ella puede contagiar algún animal o infección, además lo regaña y maltrata verbalmente porque no entiende lo que el pequeño le dice y con esto enseña a los demás a marginar al pequeño.</p>	<p>En este caso podemos observar discriminación racial hacia el niño por parte de la educadora, además de que lo excluye y lo aísla del resto del grupo. También etiqueta al niño como "sucio" lo cual es maltrato psicológico. La educadora presenta falla en el juicio porque no mide las consecuencias que esta actitud pueden traer en el niño y en los demás, ya que con su ejemplo les esta enseñando a discriminar. Respecto a las relaciones objetales presenta una forma de apego hostil que critica, ridiculiza y devalúa al niño sin tener la capacidad de atender sus necesidades. La educadora utiliza la racionalización como mecanismo de defensa ya que justifica su hostilidad argumentando que el niño no habla bien español. Y tiene falta de dominio competencia porque no es capaz de atender las necesidades educativas del infante.</p>
<p>Constantemente la maestra hace comentarios que agreden a los niños y los hace sentir menospreciados. En especial a una niña con quien no se lleva nada bien, incluso con los padres, ella hace comentarios sobre su apariencia física.</p>	<p>Podemos darnos cuenta que en este caso existe maltrato físico y psicológico por parte de la educadora hacia una niña en especial por las características físicas de esta. La educadora tiene falla en el juicio porque no mide las consecuencias que esta actitud pueden traer en la niña, además presenta relaciones objetales hostiles que obstaculizan el desarrollo y el aprendizaje.</p>
<p>La maestra abandona constantemente al grupo, sin medir las consecuencias que esto pueda tener, sin prestar atención a sus necesidades e intereses. En los pocos momentos en que la educadora visitaba al grupo, la comunicación era a base de gritos y regaños "porque están haciendo mucho ruido y no están trabajando". Aún cuando ella no propone el trabajo.</p>	<p>En este caso la educadora al abandonar al grupo no los toma en cuenta, hace parecer que no existen y por lo tanto no atiende ni cubre las necesidades de los niños lo cual implica una falla en el dominio competencia, además de que su relación objetal con ellos es egocéntrica, hostil y distante, ejerciendo poder en el grupo. Y podemos decir por tanto que la educadora tiene falla en el juicio porque no mide las consecuencias que esta actitud pueden traer a los preescolares.</p>
<p>La educadora se encontraba reprendiendo a una niña que estaba llorando sin ningún motivo, la educadora comenzó a desesperarse y zangoloteó a la niña y le gritó que se calmara, que no pasaba nada.</p>	<p>En este caso observamos que la educadora ejerce maltrato físico (jaloneos) y psicológico (gritos) lo que indica una falla en el control de impulsos, además de agresividad y baja tolerancia a la frustración; relaciones objetales hostiles y falla en el dominio competencia</p>

	<p>porque no investiga que le sucedió a la niña, solo actúa impulsivamente y no es capaz de cubrir sus necesidades lo cual indica también falla en el juicio porque no mide las consecuencias que esta actitud pueden traer a la alumna.</p>
<p>El año pasado durante mis prácticas realizadas en un J.N. de la delegación Azcapotzalco pude observar a una educadora de edad avanzada (62 años) que jaló a un niño hasta tirarlo al piso porque este la jaló de la bata. Ni siquiera le importó que había padres de familia, docentes en formación y compañeros ya que esta situación se presentó en el patio central durante un saludo colectivo. Además dentro del aula tendía a ignorar a aquellos niños que consideraba como "latosos".</p>	<p>Podemos observar en este caso que la educadora por su edad avanzada es poco apta para desempeñar esa función ya que presenta baja tolerancia a la frustración y falla en el control de impulsos al jaló al niño hasta tirarlo al piso, además de ejercer maltrato psicológico al ignorar a los alumnos y etiquetarlos; estableciendo con ellos relaciones hostiles dominantes y agresivas. También hay una falla en el dominio competencia por la incapacidad de atender las necesidades de los preescolares y falla en el juicio porque no mide las consecuencias que su actitud puede tener en ellos.</p>
<p>Hasta ahorita el maltrato psicológico que realiza una maestra dentro del aula, donde los niños son amenazados verbalmente.</p>	<p>En este caso observamos que la educadora ejerce maltrato verbal y psicológico al amenazar a sus alumnos, lo cual indica también una falla en el control de impulsos.</p>
<p>En un grupo de primer grado de preescolar la educadora les pide a los niños que se formen, algunos niños no siguen la indicación, ella se acerca a una niña, la toma del brazo y le habla, al no observar respuesta de la niña, la jala y la lastima, ella comienza a llorar y pide que la educadora no se acerque a ella.</p>	<p>En este caso observamos falla en el control de impulsos por parte de la educadora al jalar a la niña, además de baja tolerancia a la frustración porque al ver que la alumna no le hacia caso llegó a lastimarla. También se presenta falla en el dominio competencia porque no tiene el control de la situación y recurre a la agresión para que le obedezcan estableciendo una relación objetal hostil, además existe falla en el juicio porque no mide las consecuencias que esta actitud puede traer en la pequeña.</p>
<p>Un maltrato es cuando un docente excluye a un niño de la actividad porque se está "portando mal" y lo lleva a otro grupo refiriéndose a esta acción como un castigo por no hacer caso a lo que se le dice.</p>	<p>Observamos que en este caso el docente ejerce maltrato psicológico hacia al alumno ya que al excluirlo de la actividad lo esta aislando e ignorando, haciéndole sentir como que no existe, utilizando como mecanismo de defensa la racionalización al justificar su conducta argumentando que el niño "se esta portando mal", también presenta baja tolerancia a la frustración y falla en el dominio competencia porque no puede controlar la situación de una forma mas adecuada sin utilizar el castigo.</p>
<p>La maestra quitaba los zapatos a los niños más inquietos para evitar que ellos se levantaran de su lugar, además se refería a ellos con calificativos como "holgazán y conchudo".</p>	<p>En este caso observamos que la educadora ejerce maltrato psicológico hacia sus alumnos al etiquetarlos con calificativos despectivos, además de falla en el control de impulsos y en el dominio competencia por la incapacidad de</p>

	<p>controlar la situación de una forma que no afecte a los niños, además establece con ellos relaciones hostiles y presenta falla en el juicio porque no mide las consecuencias que el quitarles los zapatos puede tener en los niños.</p>
<p>La educadora a través del maltrato físico (jaloneos) y maltrato emocional (haciendo gesticulaciones no adecuadas y palabras desalentadoras) trata o intenta integrar a la fuerza a un niño en las actividades que se realizan provocando en el niño inseguridad y conductas hasta cierto punto agresivas.</p>	<p>En este caso la educadora ejerce hacia sus alumnos maltrato físico (jaloneos) y psicológico (gesticulaciones y palabras desalentadoras), lo cual indica una falla en el control de impulsos y el establecimiento de relaciones objetales hostiles, además de falla en el dominio competencia porque recurre al maltrato para tener el control del grupo, lo cual también es indicador de falla en el juicio porque no mide las consecuencias que sus acciones pueden tener en los niños.</p>
<p>Cuando Yahir un niño con un cierto retraso (1 o 2 años) y con problemas de conducta y dentro del contexto familiar, realizaba alguna travesura, como salirse del salón e irse a los juegos del JN la maestra colocaba con masquin en el gafete cada una de las quejas a los padres, etiquetándolo, por lo que cualquier cosa que sucedía en el aula, los niños y la educadora lo culpaban.</p>	<p>En este caso podemos observar por parte de la educadora maltrato psicológico hacia el niño ya que lo evidencia, lo etiqueta por su conducta y lo culpa de las cosas que suceden, no teniendo la capacidad de atender sus necesidades de manera adecuada lo que indica una falla en el dominio competencia y el establecimiento de relaciones objetales hostiles, además de falla en el juicio por no tener en cuenta las consecuencias que esta actitud puede tener en el niño.</p>
<p>Que hay niños que por características que presentan se les dificulta el trabajar o comportarse de la misma forma que el resto de sus compañeros, provocando el enojo de algunas de las educadoras las cuales suelen excluirlos de las actividades y desquitar un tanto su enojo pidiéndoles a los padres de estos niños que lleven dulces, galletas chocolates, etc. O dándoles a que laven una gran cantidad de materiales haciéndolo como forma de castigo hacia los padres por no “educar bien” a sus hijos.</p>	<p>Observamos en este caso por parte de las educadoras maltrato psicológico al excluir e ignorar a los alumnos, presentando como mecanismo de defensa la racionalización al justificar su conducta con las actitudes de los niños y estableciendo con ellos una relación hostil con falta de empatía, además de falla en el dominio competencia por hacer que los padres compren dulces y no reparar el conflicto de otra forma.</p>
<p>El gritarles cuando pierden el control del grupo, pero hablar de control es tenerlos como niños pasivos aunque en esta edad el dinamismo es lo que los caracteriza.</p>	<p>En este caso observamos maltrato psicológico por medio de gritos lo cual es indicador que la educadora tiene falla en el control de impulsos y baja tolerancia a la frustración.</p>
<p>En este caso el maltrato fue ejercido por la directora del JN a un niño con n.e.e. pues constantemente lo excluía del resto de sus compañeros y en ceremonia lo evidenciaba mencionando que se había hecho del baño. Esta situación fue en aumento ya que los padres del niño constantemente acosaban a la directora con amenazas.</p>	<p>Podemos observar en este caso que la directora ejerce maltrato psicológico hacia el niño ya que lo excluye y lo evidencia, estableciendo una relación hostil y falta de empatía, además de falla en el dominio competencia por no tener la capacidad de atender las necesidades particulares de este alumno y por tanto existe falla en el juicio</p>

	porque no mide las consecuencias que su actitud puede tener en el pequeño.
Cual los compañeros pasaban al pizarrón y no podían resolver alguna operación o escribir lo que indicaba el maestro, les pedía a los niños que levantaran sus manos y en cada una ponía libros, ellos no tenían que bajarlos hasta que él indicara o les pedía que pusieran sus manos con los dedos juntos y sobre ellos golpeaba muy fuerte con el borrador o con la regla de madera y hasta algunas ocasiones el maltrato era psicológico diciéndole que era un burro y ofendiéndolo.	Se puede observar en este caso que el maestro ejerce en sus alumnos maltrato físico (golpes) y psicológico (ofensas) teniendo falla en el control de impulsos y estableciendo con ellos una relación hostil y sádica, además de falla en el dominio competencia por recurrir al maltrato como forma de corrección y falla en el juicio al no medir las consecuencias que su agresión pueda tener en los niños.
En alguna práctica de 2º año una maestra castigaba dejando de pie por un momento a los niños que no obedecían, los dejaba sin recreo, los jaloneaba. En otra situación les grita, les habla de mal modo, directamente les dice que ella es la autoridad en el salón.	En este caso se puede observar que la maestra ejerce en sus alumnos maltrato físico (jaloneos) y psicológico (gritos) teniendo falla en el control de impulsos y estableciendo con ellos una relación hostil y autoritaria, además de falla en el dominio competencia por recurrir al maltrato como forma de corrección y falla en el juicio porque no mide las consecuencias que su agresión pueda tener en los niños.
Un caso de un niño que era o es muy inquieto y se la pasa molestando a sus compañeros. La maestra después de varios días toma la decisión de sentarlo en un rincón aislado de todos sus compañeros. Cuando le pregunte porque estaba ahí dijo que tiene que aprender a regularse y respetar.	En este caso pudiéramos observar que la educadora ejerce en el niño maltrato psicológico al aislarlo del resto de sus compañeros, tal actitud hace a un lado al niño haciéndole sentir como que no existe. Se presenta falla en el dominio competencia ya que la educadora no aprende de la experiencia y no utiliza otros recursos para cambiar la conducta del niño.
El primer día de clases las maestras metían a los niños a un salón, lógicamente ellos estaban angustiados y lloraban, mientras tanto ellas los ignoraban y utilizaban palabras como ¡cállense chamacos!.	Se puede observar en este caso que se ejerce maltrato psicológico hacia los pequeños al gritarles e ignorarlos, también baja tolerancia a la frustración y el establecimiento de relaciones hostiles con falta de empatía; además de falla en el dominio competencia por no tener la capacidad de resolver el conflicto antes de maltratar.
El maltrato fue psicológico cuando tres maestras regañaron a un niño por empujar a otro, mostrando cariño al afectado sin dar pauta a que el niño les explicara el porqué. Ya dada esa pauta al parecer el otro niño anteriormente le había pegado.	En este caso se observa por parte de las maestras falta de dominio competencia al no investigar a fondo la situación y solo regañar al niño. Además de falta de empatía.
A los niños de un jardín en su primer día de clases los revolviaron como objetos y les gritaban, seleccionaban a los niños por el gafete, tú si, tú no, y los jaloneaban, en especial era un maestra.	Se puede observar en este caso el maltrato físico (jaloneos) y psicológico (gritos), además de falla en el dominio competencia por recurrir al maltrato en la distribución de los niños y falla en el juicio porque no miden las consecuencias de su agresión.

<p>Este tipo de maltrato lo podía poner como psicológico ya que la maestra después de que el niño coloreaba o realizaba alguna actividad gráfica si no le gusta lo rompe y le da otro para que lo vuelva a hacer como la maestra quiere.</p>	<p>Se observa en este caso que la maestra ejerce en su alumno maltrato psicológico al menospreciar su trabajo, teniendo falla en el control de impulsos y estableciendo con él una relación hostil con falla en el dominio competencia por recurrir al maltrato y no valorar lo que el niño hace, además de falla en el juicio porque no mide las consecuencias que su devaluación puede tener en el niño.</p>
<p>Un niño con dificultad en su desarrollo (lenguaje y físico psicomotor) está jugando durante el recreo, la maestra dice: "ya se terminó el recreo", la mayoría se va al aula, él se mete en uno de los juegos de plástico, ella se da cuenta de que no está porque le avisa otra docente, así que sale esta y le dice: (nombre del niño), sal de ahí, no estés de chistoso, él no hace caso y sigue jugando, ella lo toma del brazo y trata de sacarlo, él se sujeta de un juego con la otra mano, ella le dice: "suéltate te voy a acusar con tu mamá", él no hace caso, ella lo sigue jalando hasta que logra sacarlo, intenta pararlo pero él no accede, así que lo toma de la mano y se lo lleva arrastrando hasta el aula, durante el camino le dice: "¿eres un bebé? grosero", él le dice "me lastima" y llora, ella le dice que no le importa, ya en el aula lo deja parado junto al pizarrón y les comenta a los demás niños que (nombre del niño) es un grosero y que no van a jugar con él hasta que entienda.</p>	<p>Se puede observar en este caso que la maestra ejerce en este alumno maltrato físico (jalones) y psicológico (ofensas y gritos) teniendo falla en el control de impulsos y baja tolerancia a la frustración, estableciendo con él una relación hostil, además de falla en el dominio competencia por recurrir al maltrato como forma de corrección y falla en el juicio porque no mide las consecuencias que su conducta pueda tener en el niño.</p>
<p>Hace dos años me tocó estar en un jardín de niños como practicante donde la educadora titular maltrataba a los niños de manera psicológica, al decirles que no podían hacer tal o cual cosa, que eran tontos, etc. Considerando que el maltrato de este tipo es el que afecta más a los niños.</p>	<p>En este caso se observa maltrato psicológico (ofendiendo y devaluando) por parte de la educadora la cual establece con ellos una relación hostil, además de falla en el dominio competencia por recurrir al maltrato y no atender de manera adecuada las necesidades de los alumnos y falla en el juicio porque no mide las consecuencias que su actitud pueda tener en los niños.</p>
<p>He conocido casos de maltrato físico, sexual y emocional. El primero en la primaria con un maestro que les pegaba a los alumnos y alumnas con la regla (de madera) en la uñas, les aventaba el gis o el borrador y les jalaba las patillas. Otro les pegaba con su anillo en la cabeza. Para el segundo también en la primaria un maestro tocaba a las niñas en sus genitales, la verdad no me gusta comentarlo pues lo vivió un familiar. Y del último en el jardín de niños pues a gritos tenía al grupo bien mansito, no podían hablar ni opinar, tenían que permanecer todo el día sentados y las únicas actividades</p>	<p>En la primer situación podemos observar que existe maltrato físico (golpes y jalones) lo cual indica una falla en el control de impulsos por parte del maestro, además de poca tolerancia a la frustración, con el establecimiento de relaciones hostiles y agresivas; teniendo también falla en el juicio porque no mide las consecuencias de su maltrato. El segundo caso se trata de abuso sexual lo cual implica falla en el control de impulsos, en las relaciones objetales ya que existe una incapacidad de relacionarse con sus iguales, además de falla en el juicio porque no miden</p>

<p>fuera del salón eran el recreo, honores a la bandera y educación física. Estos casos yo los he vivido de cerca pero de otros me han comentado.</p>	<p>las consecuencias del abuso. En el tercer caso observamos maltrato psicológico (gritos, represión, encierro) lo cual implica falla en el control de impulsos y baja tolerancia a la frustración, estableciendo con los alumnos una relación hostil y autoritaria, además de falla en el dominio competencia por recurrir al maltrato como forma de corrección y falla en el juicio porque no mide las consecuencias que su conducta pueda tener en los niños.</p>
<p>En un jardín de niños se encuentra estudiando un niño el cual presenta déficit de atención por lo cual se tiene que adecuar varias veces el plan, este niño no atiende a nadie más que a su educadora (la cual es especialista en niños con necesidades educativas especiales). En general las demás educadoras del plantel "no toleran" la presencia de este niño ya que descontrola al grupo. En una ocasión la titular del grupo no asistió al plantel y como las demás educadoras no quisieron hacerse cargo de él, o más bien no encontraron rápido la estrategia para atenderlo, recorrieron a la opción de llamar a su mamá para que fuera por él. Este maltrato no necesariamente requiere de violencia pues con tan solo la diferencia basta, ya que no se puede hablar de atención a la diversidad.</p>	<p>En este caso podemos observar falla en el dominio competencia en algunas educadoras ya que no cuentan con la capacidad de resolver la situación y dar al niño la atención que requiere, en lugar de ello lo evaden. Además de falta de empatía con el niño que requiere la atención.</p>
<p>Unas niñas que son primas se encuentran en el mismo grupo, son tímidas, y un día la educadora descubre que tienen piojos y se los pegan a otra niña (sobrina de la maestra de educación física). La educadora habla con una de las mamás de las niñas a la hora de la salida (muy cerca de los otros papás respecto al tema) después entran muy molestas la educadora y la profesora de educación física diciendo que eran unas mugrosillas y hablando muy fuerte. Yo había notado que la educadora no las integraba mucho a las actividades (indiferente) y después de este suceso continuó igual.</p>	<p>En este caso podemos observar maltrato psicológico ya que las educadoras discriminan, aíslan y evidencian a las niñas, lo cual implica una falla en el juicio por no tomar en cuenta las consecuencias que sus acciones pueden tener en las alumnas.</p>
<p>Una maestra que maltrata, agrede, humilla y expone a los niños y niñas que tiene a su cargo. Argumentando que son malos y traviosos expone sus vidas, agrede físicamente a los niños de 1º de primaria sin que nadie haga nada.</p>	<p>Se puede observar en este caso que la maestra ejerce maltrato físico (agresiones) y psicológico (ofensas, evidenciarlos, gritos) teniendo falla en el control de impulsos y baja tolerancia a la frustración, estableciendo con los alumnos una relación hostil, además de falla en el dominio competencia por recurrir al maltrato como forma de corrección y falla en el juicio porque no mide las consecuencias que su conducta pueda tener en los niños.</p>

<p>Por ejemplo durante la hora donde los niños desayunan un niño se ensució la boca de leche porque les tocó cereal para desayunar y la educadora en voz alta dijo “miren este niño come como marranito”.</p>	<p>En este caso podemos observar maltrato psicológico por parte de la educadora hacia este alumno ya que lo evidencia y lo califica como “marranito”, esto implica falla dominio competencia por agredir antes que enseñar o corregir y falla en el juicio porque no mide las consecuencias que su agresión pueda tener en el niño.</p>
<p>En el salón donde estoy haciendo mis prácticas de 3º, hay un niño de 5 años, este asiste a la escuela con un semblante triste, cuando se le pregunta algo apenas y se le escucha la voz, sus ojos están llorosos, en la hora del recreo se queda parado junto a la puerta, siempre esta solo. La educadora titular me comentó que la mamá del niño le dijo que antes de entrar a este jardín estaba en un particular y al parecer en este le pegaban y lo encerraban y desde entonces el niño se comporta de esta manera. En una ocasión él quería un cuento del salón y le dijo a su mamá, ella se lo pidió a la educadora y ella le dijo que si pero que el niño se lo pidiera y lo hizo, la mamá le dijo que el niño no se lo quería pedir porque se iba a enojar como la maestra Lolita. Ya van a iniciar las pruebas con la especialista de CAPEP para saber realmente que fue lo que sucedió.</p>	<p>Observamos en este caso que la maestra Lolita ejerció en el niño maltrato físico y psicológico teniendo falla en el control de impulsos y estableciendo con él una relación hostil, además de falla en el dominio competencia por recurrir al maltrato como forma de corrección y falla en el juicio porque no tuvo en cuenta las consecuencias que su conducta ocasionaron en el niño.</p>
<p>La educadora jaloneo a un niño, le enterró sus uñas y luego le puso hielo y le dijo al niño que dijera que se había rasguñado con la puerta del baño. El maltrato no solo se da físico y en las escuelas lo que mas existe es maltrato psicológico desde una palabra negativa hasta generar en niños temores.</p>	<p>En este caso se puede observar que la maestra ejerce maltrato físico (jaloneos, rasguños) y psicológico (amenazas) teniendo falla en el control de impulsos y estableciendo con el niño una relación hostil, autoritaria y sádica, además de falla en el dominio competencia por recurrir al maltrato como forma de corrección y falla en el juicio porque no mide las consecuencias que su agresión pueda tener en el alumno.</p>
<p>En un salón de clases cuando un niño interrumpe una actividad para dar a conocer un punto de vista que tal vez no es adecuado en el momento, la educadora lo calla diciendo: “cállate, no seas bobo”, lo que es una agresión directa a la persona del niño y ocasiona un daño en la autoestima de este.</p>	<p>Se observa en este caso que la maestra ejerce en sus alumnos maltrato psicológico (insultos y no permitir que el alumno exprese) teniendo falla en el control de impulsos, estableciendo con ellos una relación hostil y autoritaria, además de falla en el dominio competencia por recurrir al maltrato y no permitir que los niños participen, además de falla en el juicio al no medir las consecuencias que su agresión pueda tener en los niños.</p>
<p>En específico a mí no me ha tocado vivir ninguno sólo me lo han comentado y es que la maestra le caía mal un niño y de todo lo regañaba y se la pasaba castigándolo y ofendiéndolo con algunas palabras como “tu trabajo está mal, tú no sabes” dando</p>	<p>En este caso se puede observar que la maestra ejerce en este alumno maltrato psicológico (regañones, castigos, ofensas) estableciendo con él una relación hostil, además de falla en el dominio competencia por recurrir al maltrato y no prestar atención a las necesidades del niño;</p>

<p>participación y prioridad a otros niños discriminándolo en todos sus trabajos.</p>	<p>y falla en el juicio porque no mide las consecuencias que su agresión pueda tener en el niño.</p>
<p>Que una profesora como el niño no le hacia caso lo jaloneaba, no le hacia caso, le decía palabras ofensivas, diciendo también que era un niño feo que se portaba mal y que nadie lo quería así como era, exponerlo frente al grupo constantemente, tacharlo como el peor niño del grupo, amenazándolo, hacerlo sentir menos ante todas las actividades.</p>	<p>En este caso observamos que la maestra ejerce en su alumnos maltrato físico (jaloneos) y psicológico (ofensas, exponerlo, devaluarlo) teniendo falla en el control de impulsos, baja tolerancia a la frustración y estableciendo con él una relación objetal hostil, además de falla en el dominio competencia por recurrir al maltrato como forma de corrección y falla en el juicio porque no mide las consecuencias que su agresión pueda tener en el niño.</p>
<p>Alguna ocasión me platicaron que un niño no quiso desayunar y la educadora le dio a la fuerza la comida, como la niña ya estaba llorando vomitó, lo que le estaban dando y la educadora hizo que se comiera su vómito.</p>	<p>En este caso se puede observar que la educadora maltrató física y psicológicamente al niño (al darle a la fuerza la comida y obligarlo a comerse lo que había vomitado) teniendo falla en el control de impulsos con baja tolerancia a la frustración y estableciendo una relación objetal hostil, autoritaria y sádica, además de falla en el dominio competencia por recurrir al maltrato y no tomar en cuenta las causas de porque no quería desayunar; y falla en el juicio porque no mide las consecuencias que su agresión pueda tener en el niño.</p>
<p>Estuve en un jardín de niños en donde la maestra les decía tontos, no saben nada, como es posible que no actúen por lógica, es una educadora que si un niño se siente mal o incluso si quiere salir al baño no lo deja salir.</p>	<p>En este caso se observa que la educadora ejerce en sus alumnos maltrato psicológico (insultos, devaluaciones, represión) teniendo falla en el control de impulsos con baja tolerancia a la frustración y estableciendo con ellos una relación objetal hostil y autoritaria, además de falla en el dominio competencia por recurrir al maltrato como forma de enseñanza y falla en el juicio porque no mide las consecuencias que su agresión pueda tener en los niños.</p>
<p>En la práctica de observación en donde estuve había un niño que se quejaba de que su maestra lo encerraba en el salón y lo espantaban, aparte cuando el niño no entendía algo le pegaba en la cabeza.</p>	<p>Observamos que la maestra ejerce en su alumno maltrato físico (golpes en la cabeza) y psicológico (encierro) teniendo falla en el control de impulsos y estableciendo con él una relación objetal hostil y autoritaria, además de falla en el dominio competencia por recurrir al maltrato y no atender las necesidades del niño y falla en el juicio porque no mide las consecuencias de sus acciones.</p>
<p>El otro día escuche que por mi casa en un jardín el conserje abusó de unas niñas, algunas maestras lo sabían y nunca lo dijeron hasta que un niño las escuchó y se lo comentó en la junta general.</p>	<p>En este caso se trata de abuso sexual lo cual implica por parte del conserje falla en el control de impulsos, falla en las relaciones objetales ya que existe una incapacidad de relacionarse con sus iguales, además de falla en el juicio porque no mide las consecuencias del abuso.</p>

<p>En la primaria (práctica de observación 2) fuimos con los niños de 1er año y la profesora les daba coscorriones o los jalaba porque no sabían las respuesta de lo que se les preguntaba. Les decía “hay niño” “siéntate en tu lugar”, les gritaba.</p>	<p>En este caso se puede observar que la maestra ejerce maltrato físico (coscorriones) y psicológico (gritos) teniendo falla en el control de impulsos y estableciendo con los alumnos una relación objetal hostil y autoritaria, además de falla en el dominio competencia por recurrir al maltrato como forma de corrección y falla en el juicio porque no mide las consecuencias que su agresión pueda tener en los niños.</p>
<p>Pues conozco a una maestra que les grita mucho, los excluye del grupo, los cataloga como “burros”, “tontos” y tal ves no es un maltrato físico sino psicológico lo cual creo que esta mal, también ella y su esposo los encerraban en la dirección cuando lloraban, los obligaban a que se comieran todo, sino no salían al recreo y aparte de todo eso los dormían a fuerza y los niños ya tenían miedo a esas personas, pero eran según normas de la escuela.</p>	<p>En este caso se puede observar que la maestra y su esposo ejercen en los niños maltrato físico (dormir a la fuerza) y psicológico (castigos, calificativos despectivos) teniendo falla en el control de impulsos y estableciendo con ellos una relación objetal hostil, autoritaria y sádica, además de falla en el dominio competencia por recurrir al maltrato como forma de corrección y falla en el juicio porque no mide las consecuencias que sus acciones puedan tener en los pequeños.</p>
<p>Un caso es que el niño era rebelde por el contexto familiar en el que vive y la educadora lo golpeaba sin antes investigar el motivo.</p>	<p>Se observa en este caso maltrato físico (golpes) hacia el niño por parte de la educadora y falla en el dominio competencia por no tener la capacidad de atender las necesidades del niño y maltratar en lugar de interesarse en su situación personal.</p>
<p>Pues que a un niño por no poner atención y no quererse sentar le aventó el borrador.</p>	<p>En este caso se observa maltrato físico (aventar el borrador) hacia el niño por parte de la maestra la cual presenta falla en el control de impulsos.</p>
<p>En una práctica de observación a un jardín particular me tocó ver como una maestra jaloneaba a su alumno y le aventaba su cuaderno de clase.</p>	<p>Se puede observar en este caso que la maestra ejerce maltrato físico (jaloneos) y psicológico (devaluar su trabajo) teniendo falla en el control de impulsos y estableciendo con el niño una relación objetal hostil y autoritaria, además de falla en el dominio competencia por recurrir al maltrato como forma de corrección.</p>
<p>Yo observe que una maestra les hablaba muy mal a sus alumnos de sus padres, entonces yo creo que esto es maltrato psicológico.</p>	<p>En este caso la maestra ejerce maltrato psicológico hacia los niños ya que al hablarles mal de sus padres está denigrando la autoridad que ellos tienen, estableciendo la educadora una relación objetal de dominio y control.</p>
<p>Una educadora tenia a un niño muy inquieto en el salón, el cual un día este niño tiró la pintura en la mesa sin querer y la maestra se molestó mucho y le gritó por su nombre y le dijo: “como siempre tenías que ser tú, levántate y ve a sentarte en la silla del rincón el día de hoy no tendrás derecho a jugar con material. El niño muy triste se dirigió a la silla y se sentó a mirar solamente como jugaban sus compañeros.</p>	<p>En este caso se puede observar que la maestra ejerce maltrato psicológico (gritos, castigo) teniendo falla en el control de impulsos y baja tolerancia a la frustración, estableciendo con el niño una relación objetal hostil, además de falla en el dominio competencia por recurrir al maltrato como forma de corrección y falla en el juicio porque no mide las consecuencias que su agresión pueda tener en el alumno.</p>

<p>La educadora a los niños que no le ponían atención o que estaban platicando mientras ella hablaba, los paraba en la “esquina de los castigados” volteados a la pared.</p>	<p>En este caso observamos falla en el control de impulsos y baja tolerancia a la frustración, ya que sentía que no la tomaban en cuenta, es una sensación de que ella no existía, tiene la necesidad de ser reconocida. Maltrato psicológico, al pararlos en la “esquina de los castigados” volteados a la pared es una forma de decirles “ahora no existes, nadie te reconoce”</p>
<p>Este niño era un poco más grande de estatura y edad en comparación a la de sus compañeros y la educadora decía que era el “más inquieto de todos” y por eso había que llamarle la atención constantemente. El niño no se mostraba muy interesado en las actividades desarrolladas por la educadora, tal vez por eso su atención era un poco dispersa y no era lo que ella suponía. Durante el tiempo que observe la dinámica de trabajo dentro de ese grupo, la educadora efectivamente con frecuencia le llamaba la atención al niño diciéndole: “Siéntate por favor” primero con un tono de voz regular, pero como el niño no le “hacía caso”, subía el tono de voz, en una ocasión cuando el dijo “siéntate”, lo tomo del brazo y muy sutilmente lo sentó en una silla. Con lo demás niños se mostraba cariñosa y con él un poco distante y le decía “verdad que aquí no la pasamos muy bien”, el niño no contestaba, pero hacía un gesto de desaprobación.</p>	<p>En este caso observamos que a maestra esta etiquetando al niño como “el más inquieto”, esto es una forma de maltrato psicológico. Utiliza el mecanismo de racionalización y con esto justifica su conducta “por eso había que llamarle la atención constantemente”. Tiene una relación objetal simbiótica porque espera que el niño satisfaga sus necesidades. Hay maltrato físico y psicológico, también hay discriminación porque está haciendo distinción entre él y los demás niños al portarse con los otros cariñosa. Falla Dominio-competencia, ya que no habla con el niño. Al ser distante esta ignorando y le esta transmitiendo información de que el no existe. Falla en el juicio porque no esta midiendo las consecuencias de su actitud que puede tener en el niño.</p>
<p>El que una educadora “etiquete” a los niños, por su forma de ser y una vez le dijo a un niño con un tono burlón “hermano lelo”, les gritaba mucho e incluso me comentaron que jaloneo a un niño.</p>	<p>En este caso observamos que la educadora ejerce maltrato psicológico hacia sus alumnos al etiquetarlos con calificativos despectivos, además de falla en el control de impulsos y en el dominio competencia por la incapacidad de controlar la situación de una forma que no afecte a los niños, además establece con ellos relaciones objetales hostiles y presenta falla en el juicio porque no mide las consecuencias que puede tener en los niños.</p>
<p>Acciones violentas que he vivenciado en un aula preescolar, la que más me impactó fue cuando una maestra con tan sólo 2 años de servicio, al ver que un niño no le prestaba atención mientras ella hablaba y jugaba con material que no le habían prestado, lo jaló del brazo y con un plumón le golpeó la cabeza varias veces mientras le decía: “nadie te presto mis cosas, deja mi material y pon atención”, la maestra al percatarse que la observaba cambió su actitud con el pequeño.</p>	<p>Podemos observar en este caso que hay una falla en el control de impulsos por parte de la educadora, al ver que el niño no le prestaba atención y jugaba con material que no le habían prestado lo toma del brazo y con un plumón le da un golpe en la cabeza, por lo que muestra una baja tolerancia a la frustración. Hay una relación objetal narcisista, ella solo ve que son “sus cosas”. Además de falla en dominio-competencia porque no utiliza otros recursos para tener el control de la situación. Hay maltrato físico y verbal. Falla en el juicio ya que no mide las consecuencias de los golpes y de sus palabras. Utiliza el mecanismo de racionalización, ya que “como tomo el material sin permiso, yo tengo derecho a...”</p>

<p>Obligar a los niños a tomar toda su leche amenazándolos que sus papás se van a ir si no lo hacen. (Era una niña muy delgadita y pequeña y no le gustaba la leche).</p>	<p>En este caso se observa maltrato psicológico al obligar a la niña a realizar una conducta que ella no desea, la educadora presenta falla en la función dominio-competencia, ya que no investiga el porque no le gusta la leche a la niña. Relación objetal hostil amenaza a perder el objeto querido. Cierta grado de sadismo porque la amenaza, la niña sufre al perder al objeto amado.</p>
<p>Por lo observado el maltrato que se dio fue de manera psicológica y emocional, ya que a cada momento se le llamaba la atención de todo lo que hacía, en ocasiones lo privaba de poder agarrar material, otras veces lo castigaba parándolo a un lado de ella para así poder tranquilizarlo.</p>	<p>En este caso observamos que la educadora ejerce maltrato psicológico presentando con esto falla en el juicio al no medir las consecuencias de ignorarlo y al no dejar que agarrará material. Hay una relación hostil y simbiótica “te agredo, te ignoro pero no te suelto”, utiliza el mecanismo de racionalización para justificar su acto “al tenerlo a lado lo estoy controlando”.</p>
<p>Una de la forma que considere malo fue que la educadora debido a que los niños no ponían atención, la educadora les quito el recreo, sentándolos a todos en su lugar, con brazos cruzados y callados, durante el tiempo que duró el recreo.</p>	<p>En este caso se observa maltrato psicológico por parte de la educadora, la cual presenta falla en el control de impulsos al dejarlos todo el tiempo del recreo con los brazos cruzados, falla en el juicio al prever las consecuencias que esto tiene en los niños y falla en el dominio-competencia ya que la educadora no pudo resolver de una mejor manera la situación.</p>
<p>La Educadora se molestaba mucho con uno de los niños llegando al grado de que en una ocasión, le gritó al niño para que fuera con ella, lo jaló del brazo, lo zarandeó y le dejo marcadas las huellas de sus dedos en el brazo. Actualmente, la Educadora ha modificado sus comportamientos y actitudes, aunque no lo ha erradicado por completo.</p>	<p>En este caso se presentó maltrato físico y psicológico. Falla en el control de impulsos ya que al gritarle al niño lo jaló del brazo, lo zarandeo y le dejo marcadas las huellas de sus dedos en el brazo, por lo que hay una baja tolerancia a la frustración. Falla en dominio-competencia ya que no supo resolver la situación de otra manera, además de falla en el juicio al no medir las consecuencias de haberlo zarandeado. Relación objetal hostil.</p>
<p>El año pasado pude observar el maltrato que una educadora les daba a sus niños, ella se desesperaba mucho y lo que hacía era insultarlos, siempre se la pasaba gritándoles y en ocasiones cuando los niños no querían trabajar, los jaloneaba y los llevaba a los salones de las demás educadoras e iba por ellos hasta que terminaba.</p>	<p>Se observa en este caso que hay una falla en control de impulsos, ya que al desesperarse los insultaba, les gritaba y los llegaba a jalonear del brazo, por lo que tiene una baja tolerancia a la frustración. Falla en dominio-competencia ya que no supo manejar la situación sin ejercer maltrato, además de falla en el Juicio ya que no midió las consecuencias des sus actos. Maltrato psicológico al excluirlos, “llevarlos a los salones de las demás conductoras” y maltrato físico.</p>
<p>En una ocasión se encontraba una niña con “problemas conductuales” como lo llamaba la Educadora; en un estado muy melancólico y triste. Al preguntar la Educadora quién estaba feliz ese día, ella respondió que NO.</p>	<p>Se observa por parte de la educadora falla en dominio-competencia, ya que no supo manejar la situación con la niña el problema con los padres. Falla en el juicio ya que no midió las consecuencias que tuvieron sus palabras. Falta</p>

<p>N= Yo estoy triste E= ¿Quién? A tú y porqué? N= En la mañana mi papá le pegó a mi mamá, y como mi mamá se enojó me pego a mí. E= Ahh!! Con razón vienes y pegas. Ayy Mitzy pero contigo cuando no hay problemas. Al rato hablo con tu mamá. La Educadora en la salida le expuso el “problema” a la madre de Mitzy. La Educadora la trató como un problema conductual y culpaba fuertemente a ambos padres. Después de esto Mitzy no regreso al jardín. Al preguntarle a la Educadora tiempo después por la niña, respondió: E= A la latosita, no ya no viene... ¡Qué bueno no?!</p>	<p>de empatía. Maltrato psicológico al etiquetar a la niña como “la latosita”. Relación objetal hostil con la niña.</p>
<p>Una niña de 3 años 2 meses continuamente se levanta de su lugar y la maestra la jala o la amenaza diciendo que si no se sienta en su lugar la va a llevar a otro salón.</p>	<p>En este caso observamos maltrato físico y psicológico por parte de la maestra quien presenta falla en dominio-competencia ya que no es capaz de resolver de mejor manera que la niña se levante continuamente de su lugar, estableciendo una relación objetal hostil.</p>
<p>No a todos les da una regalo (lapicero), solamente a sus preferidos, con las que se lleva bien la maestra con las mamás. *Les dice “tú no sabes hacer eso” “quítate, eres un inútil, y te quedas sentado en tu lugar, no puedes participar” * Que tenis tan feo, ya no tienen dinero tus papás para que te compren otra cosa mejor, se burla de él.</p>	<p>En este caso se presentó discriminación al no darles el mismo regalo a todos. Maltrato Psicológico al etiquetarlos, insultarlos “tú no sabes hacer eso”, “eres un inútil”, al excluirlos “te quedas sentado en tu lugar, no puedes participar”, con esto les esta diciendo “no existes, no tienes voz ni voto”. Falla en el juicio al no medir las consecuencias de estos actos. Un grado de sadismo al burlarse de un niño “que tenis tan feos, ya no tienen dinero tus papás”</p>
<p>En una practica la educadora titular al hacer que participaran los niños, si estos se equivocaban, les hacia comentarios burlones y humillantes frente a todo el grupo, el niño después ya no quería participar.</p>	<p>En este caso hay una falla en el control de impulsos por parte de la educadora al ver que se equivocaban los niños les hacia comentarios burlones y humillantes, por lo que hay una baja tolerancia a la frustración. Falla en el dominio-competencia al no resolver de mejor manera la situación de que los niños se equivocaran. Falla en el juicio al no medir las consecuencias de su acto, hay una relación hostil. Maltrato psicológico al burlarse de ellos y humillarlos frente a todo el grupo.</p>
<p>Cuando los niños no desean desayunar los obligan a tomarse los alimentos a fuerza, muchos de ellos lloran, otros se vomitan, pues el desayuno no les cae bien. Algunas educadoras no permiten que los niños pasen a otra actividad si no se han terminado el desayuno. *La educadora utiliza expresiones con los niños como: “que cochinitos”, “son unos inútiles”, “que trabajos tan feos”, por mencionar algunos.</p>	<p>Se observa que por parte de la educadora existe falla en la función dominio-competencia al no investigar el porque no les gusta la leche, falla en el control de impulsos al obligarlos a tomarse la leche, por lo que hay una baja tolerancia a la frustración, falla en el juicio al no medir las consecuencias de sus acciones sobre los niños. Maltrato psicológico al utilizar las expresiones “que cochinitos”, al insultarlos “son unos inútiles”. Relación objetal hostil.</p>

<p>En un jardín de niños de tiempo completo, un niño no quería comer, ya que se sentía mal, pero la maestra dijo que aunque sea tenía que comer un poquito, pero el niño insistente decía que no, tantas veces fue su rechazo que la maestra se molesto y lo obligo a comer, el niño lloraba desconsolado, después de ser obligado a comer, la maestra le dijo que para la próxima tenía que comer solo.</p>	<p>En este caso se observa que la educadora presenta falla en la función dominio-competencia al no resolver de una manera adecuada el hecho de que el niño no quería comer. Falla en el control de impulsos al molestarlo y obligarlo a comer, por lo que hay una baja tolerancia a la frustración. Falta de empatía al obligarlo a comer. Falla en el juicio al no medir las consecuencias de obligarlos a comer.</p>
<p>Una educadora constantemente grita y jalonea a sus alumnos ya sea porque no le atienden, se distraen, se dispersan o simplemente porque la desesperan o para llevarlos a sentar. Hace comentarios irónicos o de burla a los niños sobre su trabajo o sobre su familia.</p>	<p>En este caso observamos falta de control de impulsos por parte de la educadora ya que constantemente grita y jalonea a sus alumnos, por lo que hay una baja tolerancia a la frustración, al sentir que no la tomaban en cuenta, es una sensación de que ella no existía, tiene la necesidad de ser reconocida. Falla en el juicio al no mediar las consecuencias de jalonearlos y gritarles a sus alumnos. Falla en el dominio-competencia al no saber como resolver la situación de que los niños no le atiendan, de que se distraigan o se dispersen, estableciendo con ellos una relación objetal hostil y sádica. Maltrato psicológicos al burlarse de sus trabajos.</p>
<p>Les llegan a decir a los niños que son tontos, inútiles o los jalonean.</p>	<p>En este caso observamos que la educadora presenta falla en el juicio al no medir las consecuencias que tienen el que a los niños se les diga “tontos”, “inútiles” y al jalonearlos. Maltrato psicológico y físico. Relación objetal hostil. Falla en el control de impulsos al jalonearlos.</p>
<p>Les llegan a gritar frente a todos los niños, poniéndolos en evidencia o tachando a un niño por como se comporta.</p>	<p>Se observa maltrato psicológico al gritarle y evidenciarlos frente al grupo, y al etiquetarlos por como se comportan. Falla en dominio-competencia ya que no sabe manejar la situación. Falla en juicio al no medir las consecuencias que tiene esto para los niños.</p>
<p>Una maestra regañaba a una niña que tenía problemas de retraso mental, La regañaba, la insultaba, un día lleo a golpearla.</p>	<p>En este caso hubo maltrato físico al golpearla y psicológico al insultarla. Por lo que hay una falla en dominio-competencia al no tratar a la niña adecuadamente, falla en control de impulsos al golpearla, por lo que hay una baja tolerancia a la frustración. Falla en el juicio de realidad al no medir las consecuencias de sus actos. Y sobre todo una falta de empatía.</p>
<p>En un jardín particular, dejaron olvidado a un niño dentro del baño encerrado durante mucho tiempo, por descuido. Les gritaban mucho y los jalaban para moverlos.</p>	<p>Se observa en este caso maltrato psicológico al gritarle mucho, maltrato físico al jalarlos para moverlos. Falla en dominio –competencia al no saber la situación de una mejor manera. Falta de atención al no cuidar a los niños.</p>

<p>Cuando los niños no obedecen o agraden a los otros, se les deja sin recreo, no tomando en cuenta que pueden ocurrir accidentes dentro de éste tiempo, o llegar a lastimarse. Cuando no obedecen las indicaciones y los toman del brazo jalándolos.</p>	<p>En este caso se observa maltrato físico al jalarlos del brazo, por lo que hay una falla en el control de impulsos y falla en juicio por no medir las consecuencias de sus actos.</p>
<p>Una educadora que aísla a los niños sin investigar qué sucede, les grita y los castiga dejándolos parados en su lugar.</p>	<p>En este caso se observa falla en el dominio-competencia ya que no resuelve de mejor manera la situación y por no investigar lo que sucede. Falla en el control de impulsos por aislarlos, gritarles y castigarlos dejándolos parados en su lugar. Falla en el juicio al no medir las consecuencias que esto les provoca en los niños. Relación objetal hostil. Maltrato psicológico.</p>
<p>Una directora al no poder atraer la atención de una niña la tomó muy fuerte de la mano y dejó marcadas sus uñas en la mano de la pequeña, esta se acercó a ella y hablaron y cuando se le preguntó a la niña que le había pasado ella decía que nada.</p>	<p>En este caso observamos baja tolerancia a la frustración, ya que sentía que no la tomaba en cuenta la niña, es una sensación de que ella no existía, tiene la necesidad de ser reconocida., por lo que hay una falla en control de impulsos ya que su manera de resolver fue tomarla muy fuerte de la mano dejándole marcadas las uñas en la mano de la pequeña, por lo que estableció una relación objetal hostil con la niña. Falla en el juicio al no mediar las consecuencias de haberla tomado tan fuerte de la mano. Falla en dominio-competencia ya que no resolvió de una mejor manera el hecho de que la niña no le prestara atención. Maltrato físico.</p>
<p>Recientemente en el JN la Directora reprendió por medio de un pellizco a una niña de 1er grado, todo por que ella no quiso bajarse de la resbaladilla. Al cuestionar a la profesora, ella solo dijo “¡YO!” sería incapaz!”</p>	<p>En este caso se observa falla en el control de impulsos ya que la directora por medio de un pellizco reprendió a la niña, por lo que hay una baja tolerancia a la frustración. Falla en dominio-competencia ya que no resolvió de una mejor manera la situación. Falla en el juicio al no medir las consecuencias que haberla pellizcado. Utiliza el mecanismo de negación al decir “Yo! Sería incapaz!”. Maltrato físico.</p>
<p>Al no cumplir con la regla de “no decir groserías”, el niño dice una, la docente le dice “recuerda lo que le hacemos a los niños que dicen groserías, le lavamos la boca con jabón”, el niño se asusta y solo dice “no yo no lo vuelvo hacer”.</p>	<p>En este caso se observa maltrato psicológico al amenazar al niño “recuerda lo que le hacemos a los niños que dicen grosería, le lavamos la boca con jabón”. Falla en dominio-competencia al no resolver de una mejor manera la situación de que el niño dijo una grosería, por lo que tiene que amenazar a los niños para que la obedezcan. Falla en el juicio ya que no midió las consecuencias de haberlo amenazado, por lo que el niño se asusta.</p>
<p>Dejarlos sin recreo, porque no estuvieron quietos y callados, decirles “tenías que ser tú” cuando se suscita alguna problemática de conducta.</p>	<p>En este caso hay una falla en dominio-competencia, ya que no resuelve de otra manera el que los niños no estuvieron quietos y callados. Maltrato psicológico al señalar a los niños diciéndoles “tenías que ser tú”.</p>

<p>Conocí a una educadora que jalaba a los niños bruscamente del brazo cuando los niños no seguían las indicaciones.</p>	<p>En este caso se observa una falla en control de impulsos al jalar bruscamente del brazo a los niños por no seguir las indicaciones, por lo que hay una baja tolerancia a la frustración. La educadora establece una relación objetal hostil con los niños. Falla en el juicio al no medir las consecuencias de sus actos. Falla en dominio-competencia al no resolver de otra manera la situación. Maltrato físico.</p>
<p>El docente tiene una manera muy fea de dirigirse a los niños cuando llega a desesperarse, ya sea en los brazos o en la cabeza con las manos del docente les aprieta muy fuerte y habla muy alto y enojado.</p>	<p>En este caso se observa falla en el control de impulsos, ya que al desesperarse los aprieta muy fuerte del brazo o en la cabeza, por lo que hay una baja tolerancia a la frustración. Falla en dominio-competencia al no resolver de otra manera la situación. Falla en el juicio al no medir las consecuencias que su agresión pueda tener en los niños. Relación objetal hostil. Maltrato físico y psicológico.</p>
<p>Una educadora con 22 años de servicio a cargo de un grupo de 3° ocupaba gritos y en ocasiones pellizcos o jalones para que los niños atendieran las indicaciones y realizaran lo que ella les pedía.</p>	<p>En este caso se puede observar que la maestra ejerce maltrato físico, al darles pellizcos o jalones y psicológico porque ocupaba gritos teniendo falla en el control de impulsos y estableciendo con los alumnos una relación objetal hostil y autoritaria, además de falla en el dominio competencia por recurrir a este tipo de tratos para que atendieran las indicaciones y realizaran lo que ella les pedía y falla en el juicio porque no mide las consecuencias que su agresión pueda tener en los niños.</p>
<p>El caso de la profesora de Michoacán que amarró a la niña para mantenerla callada y tranquila.</p>	<p>En este caso se observó por parte de la maestra maltrato físico al amarrar a la niña. Por lo que la educadora presenta falla en el control de impulsos y baja tolerancia a la frustración. Falla en juicio al no medir las consecuencias de su acto. Falla en dominio-competencia al no resolver de otra manera la situación.</p>
<p>Existen prácticas con docentes autoritarios, las llamadas de atención constantes o jalones del brazo se dejan ver. En un CENDI logre observar que la docente amenazaba constantemente al grupo y en especial a un niño al llevarlo con otra maestra que era el doble de regañona, sin tacto pedagógico.</p>	<p>Observamos que en este caso el docente ejerce maltrato psicológico hacia al alumno ya que al excluirlo de la actividad lo esta aislando, ignorando y haciéndole sentir como que no existe, también presenta baja tolerancia a la frustración y falla en el dominio competencia porque no puede controlar la situación de una forma mas adecuada sin utilizar el castigo. En estos casos la educadoras ejercen hacia sus alumnos maltrato físico (jaloneos) y psicológico (llamadas de atención constantes), lo cual también indica una falla en el control de impulsos y relaciones objétales hostiles y autoritarias, además de incapacidad en el dominio-competencia porque recurre al maltrato para tener control del grupo, lo cual también es indicador de falla en el juicio porque no mide las consecuencias que sus acciones pueden tener en los niños.</p>

<p>En una ocasión la profesora les decía a los niños que eran unos tontos cuando no realizaban la actividad como ella deseaba, lo peor era que lo hacía frente a sus compañeros.</p>	<p>Se observa en este caso que la maestra ejerce en sus alumnos maltrato psicológico al insultarlos (“Tontos”) y menospreciar su trabajo, teniendo falla en el control de impulsos y una baja tolerancia al frustración ya que buscaba que los niños satisficieran sus necesidades. Estableciendo con ellos una relación objetal hostil con falla en el dominio competencia por recurrir al maltrato y no valorar lo que los niños hacen, además de falla en el juicio porque no medir las consecuencias que su devaluación puede tener en los niños.</p>
<p>Constantemente se les llama la atención y cuando los niños no “entienden” la maestra los jala del brazo.</p>	<p>En este caso se observa maltrato físico al jalarlos del brazo, por lo que hay una falla en el control de impulsos y falla en juicio por no medir las consecuencias de sus actos.</p>
<p>El año pasado la educadora ingresó a mitad del ciclo escolar, no conocía a los niños, uno de ellos tiene síndrome de Asperger. La Educadora al no saber como trabajar con el niño lo regañaba, le pedía más trabajo y lo apartaba del grupo para darle plastilina y se entretuviera durante el día.</p>	<p>En este caso podemos observar falla en el dominio competencia por parte de la educadora ya que no cuenta con la capacidad de resolver la situación y dar al niño la atención que requiere, en lugar de ello lo evaden. También se observa discriminación, ya que lo aparta del grupo, lo cual implica una falla en el juicio por no tomar en cuenta las consecuencias que sus acciones pueden tener en el niño. Falta de empatía al no relacionarse de otra manera con el alumno.</p>
<p>En un grupo de 2° la profesora tenía a un niño que era demasiado inquieto y rebelde; en una ocasión fue tal su mal comportamiento que la maestra se sacó de quicio que le gritó que ya lo tenía harta y lo sacó del salón.</p>	<p>En este caso observamos maltrato psicológico por medio de gritos lo cual es indicador que la educadora presenta falla en el control de impulsos y baja tolerancia a la frustración</p>
<p>Una maestra que gritaba mucho al regañar a los niños y era poco amable con ellos y con los padres de familia de hecho tenía poco contacto con los niños.</p>	<p>En este caso se observa maltrato psicológico (gritaba mucho al regañar a los niños). Por lo que hay una falla en dominio-competencia por utilizar gritos para dirigirse a los niños. Falta de empatía al ser poco amable con ellos.</p>
<p>La educadora les grita a los niños cuando no quieren hacer las actividades, los forma a fuerzas.</p>	<p>Se observa maltrato psicológico (gritos) y maltrato físico al tomarlos a la fuerza, por lo que hay una falla en la función dominio-competencia al utilizar gritos para que realicen las actividades. Establece una relación objetal hostil con los niños. Falta en control de impulsos y baja tolerancia a la frustración.</p>
<p>En un Jardín de Niños la maestra le gritaba a sus alumnos que eran unos tontos, estúpidos, etc., cuando hacían algo mal. También hay maestras que para controlar a los niños, discretamente los pellizcan.</p>	<p>En el primer caso observamos falla en las siguientes funciones de yo: falla en el control de los impulsos presentando baja tolerancia a la frustración “le gritaba a sus alumnos que eran unos tontos, estúpidos, etc., cuando hacían algo mal”, relaciones objetales al</p>

	<p>relacionarse de manera hostil, hay maltrato psicológico al gritarles e insultarlos “eran unos tontos, estúpidos, etc., “</p> <p>en el segundo caso también falla el control de los impulsos“ hay maestras que para controlar a los niños, discretamente los pellizcan”, hay maltrato físico.</p>
<p>Había una “docente” (si así se le puede llamar), que jaloneaba a los niños cuando no estaban en silencio junto con una agresión física (nalgada ,pellizco, apretón de brazos o jalón de pelos) y los padres catalogaban a la docente como una gran maestra, pues no estaban enterados de este suceso, hasta que un niño le comentó a su mamá, y después de la insistencia del niño, su mamá decidió hablar con los otros padres de familia, y poco a poco los otros niños, comentaron cosas muy similares y demandaron a la educadora y finalmente la sacaron de la escuela y ahora constantemente, los inspectores van a revisar este Jardín de Niños.</p>	<p>La educadora presenta falla en el control de impulsos con baja tolerancia a la frustración “jaloneaba a los niños cuando no están en silencio”, relaciones objetales hostiles “junto con una agresión física (nalgada, pellizco, apretón de brazos o jalón de pelos)”, falla en el juicio ya que la educadora no piensa en las consecuencias de agredir físicamente a los niños y se presenta maltrato físico.</p>
<p>Una maestra dejó a 5 niñas sin recreo, además de que a una niña la paró y la dejó en frente del salón porque no estaba trabajando.</p> <p>Otro caso fue que una maestra le jaló las orejas porque estaba platicando.</p>	<p>Existe maltrato psicológico “dejó a 5 niñas sin recreo, además de que a una niña la paró y la dejó en frente del salón”, falla en el control de los impulsos “le jaló las orejas porque estaba platicando”, funcionamiento defensivo al utilizar la racionalización para justificar su conducta y maltrato físico.</p>
<p>En las prácticas de observación algunas compañeras comentaron que las docentes les pegan, los jalan, los dejan encerrados, los ponen en evidencia en frente de los demás, los paran enfrente del salón tachándolos de “burros”.</p>	<p>Hay falla en el control de los impulsos “les pegan, los jalan, los dejan encerrados”,falla en el juicio al no darse cuenta de las consecuencias de su actitud, relaciones objetales hostiles con los niños, maltrato psicológico “los ponen en evidencia en frente de los demás, los paran enfrente del salón tachándolos de burros” y maltrato físico “las docentes les pegan, los jalan” .</p>
<p>En un Jardín de Niños particular en una práctica de observación que realizamos unas compañeras nos platicaron que el baño de la escuela no se podía cerrar entonces lo amarraban por fuera para cerrarlo y una maestra se dio cuenta después de varias horas que un niño estaba dentro del baño y eso porque el niño empezó a pegar en la puerta.</p>	<p>Falla el juicio al no medir las consecuencias de amarrar por fuera el baño. Así mismo, la educadora a cargo de este niño presenta falla en el dominio competencia por no notar la ausencia del niño “una maestra se dio cuenta después de varias horas que un niño estaba dentro del baño y eso porque el niño empezó a pegar en la puerta”.</p>
<p>Muchas veces los profesores critican a los niños diciéndoles “burros” o con actitudes que refuerzan mucho esta idea, causando problemas con su proceso cognoscitivo y socio-afectivos además que el alumno termina por aceptar esta conceptualización de sí mismo.</p>	<p>Falla el juicio porque no piensan en las consecuencias de insultar a los niños, relaciones objetales hostiles, hay maltrato psicológico “los profesores critican a los niños diciéndoles burros”.</p>

<p>En una de las escuelas de práctica, la maestra les pegaba a los niños principalmente a uno que tenía un problema neuronal.</p>	<p>Existe falla en el control de impulsos “la maestra les pegaba a los niños”, relaciones objetales hostiles. Falla en el juicio al no pensar en las consecuencias de pegarle a los niños, maltrato físico y discriminación “principalmente a uno que tenía un problema neuronal”.</p>
<p>La educadora en su salón tenía a un niño el cual no podía ver bien. La maestra no notó el problema y quería que el niño hiciera lo mismo que los demás, cuando el niño empezaba la actividad ya pasaban a otra. La maestra le pegaba en la cabeza y le decía que era un tonto.</p>	<p>Falla en dominio-competencia al no notar que el niño no podía ver bien, relaciones objetales hostiles, falla en el juicio al no pensar en las consecuencias de su actitud con este niño, falta de empatía, maltrato físico “le pegaba en la cabeza” y maltrato psicológico “le decía que era un tonto”</p>
<p>En un Jardín particular la profesora les grita, los evidencia y los insulta, ejemplo les dice que es un tonto.</p>	<p>Hay falla en el control de impulsos” les grita”, falla en el juicio al no pensar en las consecuencias de su actitud con los niños, relaciones objetales hostiles y maltrato psicológico “los evidencia y los insulta, ejemplo les dice que es un tonto”.</p>
<p>El caso de una maestra que tiene 60 años de servicio y ella tiene 80 años aprox. Ya no tiene la paciencia y encierra a los alumnos, les da coscorriones y les grita muy feo.</p>	<p>Hay falla en el control de los impulsos “encierra a los alumnos, les da coscorriones y les grita muy feo”, falla en el juicio al no darse cuenta que por su edad quizá ya no tiene la misma capacidad que antes, relaciones objetales hostiles, falla en el dominio-competencia ya que a través de su experiencia no ha aprendido a trabajar con niños preescolares, maltrato físico “encierra a los alumnos” y maltrato psicológico “les grita muy feo”.</p>
<p>Me platicaron que había una maestra que golpeaba a sus alumnos, los jaloneaba, se dirigía a ellos de forma ofensiva, los humillaba, les ponía apodos, los encerraba en el baño si no se “comportaban”, y si había un conflicto entre los niños, si se pelaban o alguna cosa así, ella no hacía nada.</p>	<p>Hay falla en el control de impulsos “golpeaba a sus alumnos, los jaloneaba”, falla en el juicio al no darse cuenta de las consecuencias que puede tener su actitud hostil hacia los niños, falla en el dominio-competencia porque no ha aprendido a utilizar otras formas para que los niños se comporten, relaciones objetales hostiles, funcionamiento defensivo al utilizar la racionalización para justificar su conducta “si no se comportaban”, maltrato psicológico “se dirigía a ellos de forma ofensiva, los humillaba, les ponía apodos, los encerraba en el baño”. “si había un conflicto entre los niños, si se pelaban o alguna cosa así, ella no hacía nada” y maltrato físico.</p>
<p>Una educadora maltrata psicológicamente a un niño porque el es muy sociable (se relaciona con todos los niños), este maltrato se ve cuando le dice que el no sabe, que es un mal niño, etc., esto baja la autoestima en el niño.</p>	<p>La educadora establece relaciones objetales hostiles con el niño, además presenta falla en el juicio al no pensar en las consecuencias que sus palabras pueden tener en el niño y maltrato psicológico al insultar al niño “le dice que el no sabe, que es un mal niño”</p>

<p>El año pasado me tocó ver en un grupo a un niño que lloraba mucho porque no podía realizar una actividad que consistía en recortar y él decía que no podía y que era un tonto, y la educadora no le hizo caso y solo dijo ¡Siempre llora cuando no puede realizar una actividad!</p>	<p>Hay una falla la función dominio-competencia ya que la educadora no ha aprendido de su experiencia para estimular al niño y realice la actividad, falta de empatía ya que no averigua el porqué se siente así el niño y maltrato psicológico al ignorar al niño “la educadora no le hizo caso y solo dijo ¡siempre llora cuando no puede realizar una actividad!”.</p>
<p>En una observación a un DIF observé que la educadora no ponía mucha atención, ni cuidado en los niños, esto lo observé porque los niños andaban corriendo por todo el salón y ella no les decía nada sólo cantaba “la lechuza” que todos los niños cantaban fuertemente porque ya se la sabían de memoria. En el desayuno los niños tenían sus manitas sucias de hecho estaban llenas de mugre porque habían llegado de recreo y así les repartió sus alimentos y comieron, luego tiraron el agua y la educadora los regañó fuertemente, yo sólo observaba como los niños ponían sus manitas sobre el agua de limón y la esparcían sobre la mesa.</p>	<p>Hay falla en el control de los impulsos presentando baja tolerancia a la frustración “la educadora los regañó fuertemente”, falla en el juicio ya que no previó las consecuencias de que los niños comieran con las manos sucias, falla en el dominio-competencia porque no ha aprendido de su experiencia para llamar la atención de los niños, y maltrato psicológico “la educadora no ponía mucha atención, ni cuidado en los niños, esto lo observé porque los niños andaban corriendo por todo el salón y ella no les decía nada sólo cantaba “la lechuza” que todos los niños cantaban fuertemente porque ya se la sabían de memoria.” “la educadora los regañó fuertemente”.</p>
<p>Sólo exhibicionismo, la maestra evidencia al niño que se portaba mal, diciendo no te portes como él, porque él pega y eso es de niños groseros; llegando al grado de la etiquetación por la maestra, niños y padres, él es un niño pegón.</p>	<p>Hay falla en la función dominio-competencia ya que la maestra no ha podido adquirir con su experiencia otras habilidades para evitar la conducta problema del niño, además de falla en el juicio debido a que no piensa en las consecuencias que en el niño podría traer que sea etiquetado y evidenciado ante sus compañeros y padres de familia, estableciendo relaciones objetales hostiles y maltrato psicológico “la maestra evidencia al niño que se portaba mal, diciendo no te portes como él, porque él pega y eso es de niños groseros; llegando al grado de la etiquetación por la maestra, niños y padres, él es un niño pegón”.</p>
<p>La maestra se encontraba dando consignas sobre el trabajo a realizar 2 niños se encontraban platicando, la maestra se molestó y colocó a los niños parados en las esquinas del salón, se dirigió al grupo diciendo “ya guarden silencio si no quieren hacerle compañía a las guacamayas”.Los niños comenzaron a reírse y hacer burlas a sus compañeros, ellos agacharon la cabeza sumisos.</p>	<p>Hay falla en la función dominio-competencia al utilizar el castigo para que los niños permanezcan en silencio, falla en el juicio al no pensar en las consecuencias de su actitud con los niños, maltrato psicológico “la maestra se molestó y colocó a los niños parados en las esquinas del salón, se dirigió al grupo diciendo: “ya guarden silencio si no quieren hacerle compañía a las guacamayas”, y existe cierto grado de sadismo al fomentar que el resto del grupo se burlara de ellos.</p>
<p>Al estar en prácticas de observación he observado que las educadoras titulares del grupo al realizar asambleas o alguna actividad, ignoran a los niños cuando ellos quieren</p>	<p>Hay falla en la función dominio-competencia al aislar al niño pensando que así el niño cambiará de actitud, falla en el juicio al no pensar en las consecuencias que esta actitud tendrá en los</p>

<p>participar o si están platicando en alguna narración de cuentos los cambian de lugar. Otro caso también es que cuando un niño viola las normas, lo envían al rincón o silla de pensar, en donde esta acción la considero fatal ya que el niño allí no puede lograr con el simple hecho de aislarse entender o acatar las normas.</p>	<p>niños y maltrato psicológico “ignoran a los niños”, “lo envían al rincón o silla de pensar”</p>
<p>Algunas veces me ha tocado ver que en lugar de hacerle ver al niño en que está mal los jalonean y les dicen “no hagas eso” “te dije que no” “no entiendes” en forma de grito.</p>	<p>Se presenta falla en el control de los impulsos al jalonearlos y gritarles, además de falla en dominio-competencia al utilizar los jaloneos y gritos como forma de corrección, falla en el juicio al no pensar en las consecuencias que su actitud y trato pueda tener en los niños, estableciendo relaciones objetales hostiles, maltrato psicológico “les dicen “no hagas eso” “te dije que no” “no entiendes” en forma de grito”, y maltrato físico “los jalonean”.</p>
<p>Una profesora de preescolar jaloneaba a un niño porque éste no se queda quieto siempre anda parado por todo el salón, lo cual le molestaba a la educadora ya que aunque el niño tenía trabajo, este era muy inquieto, por lo que la maestra optaba por jalarlo hasta su banca y tenerlo sentado, exponiéndole al grupo que si los demás se portaba mal también ellos se sentarían a trabajar solos igual que él.</p>	<p>Hay falla en el control de los impulsos al jalonearlo y molestarlo, falla en el dominio-competencia ya que muestra incapacidad para tratar a este niño, falla en el juicio al no pensar en las consecuencias de su actitud hacia el niño, maltrato psicológico al evidenciar y aislar al niño, así como amenazas al grupo y maltrato físico “jaloneaba a un niño”</p>
<p>Hace muchos años observé y pude darme cuenta que en un jardín de niños particular, a los pequeños de maternal 3 no se les cambiaba el pañal durante toda una jornada escolar sino hasta que concluía ésta, además que se permitían las agresiones físicas entre ellos sin que la asistente educativa interviniera.</p>	<p>Hay falla en el juicio al no pensar en las consecuencias de no cambiarle el pañal a los niños y negligencia al permitir agresiones entre ellos y no hacer nada.</p>
<p>El maestro de Educación Física del jardín abusó sexualmente de una niña de tercer grado en su intento por ir al baño, estando en el aula su educadora y una practicante.</p>	<p>Se presenta falla en el control de los impulsos, falla en el juicio al no pensar en las consecuencias que tiene el abuso en la niña, estableciendo relaciones objetales hostiles e incapacidad para relacionarse con sus iguales o por lo menos con adultos.</p>
<p>Pues que una maestra jaloneaba y les gritaba a los niños para que se formaran.</p>	<p>Hay falla en el control de los impulsos presentando baja tolerancia a la frustración al jalonear y gritarle a los niños, falla en el juicio al no pensar en las consecuencias que su actitud pueda tener en los niños, falla en dominio-competencia al utilizar los jaloneos y gritos para que los niños se formaran, relaciones objetales hostiles, maltrato físico “una maestra jaloneaba” y maltrato psicológico “les gritaba”.</p>
<p>He podido observar que los niños sufren maltrato psicológico porque la forma en que se dirige al hablarles es de manera hostil y grosera, haciendo que se sientan mal al mencionarles que son tontos, changos o burros y que solamente a gritos entienden. Les avienta las</p>	<p>En este caso la educadora establece relaciones objetales hostiles con los niños, presenta falla en el juicio al no pensar en las consecuencias del trato que reciben los niños, además de falla en dominio-competencia al utilizar la agresión para obtener obediencia, falla en el control de</p>

<p>cosas en lugar de dárselas, los maltrata al tomarlos por el brazo y les prohíbe salir al recreo o participar en actividades.</p>	<p>los impulsos, maltrato físico “los maltrata al tomarlos por el brazo” y maltrato psicológico “son tontos, changos o burros y que solamente a gritos entienden”, “les prohíbe salir al recreo o participar en actividades”.</p>
<p>En un grupo de lactancia, la educadora tutora maltrataba a los niños tanto psicológicamente (insultos) como de manera física (manazos, pellizcos).</p>	<p>Hay falla en el control de los impulsos, en el juicio al no pensar en las consecuencias que tiene en los niños este trato, falla en el dominio-competencia al utilizar el maltrato en niños lactantes, maltrato físico manazos y pellizcos y maltrato psicológico al utilizar insultos.</p>
<p>Una maestra que solía gritar y tomar a los niños de los brazos y mientras los zarandeaba los regañaba. También evidenciaba a aquellos niños que no hacían lo que ella pedía en sus trabajos, los enseñaba a todo el grupo y les decía que eso estaba mal, que era una porquería.</p>	<p>Hay falla en el control de impulsos presentando baja tolerancia a la frustración al zarandear a los niños, falla en el juicio al no pensar en las consecuencias que este trato puede tener en los niños, establecimiento de relaciones objetales hostiles, falla en dominio-competencia, maltrato físico “tomar a los niños de los brazos y mientras los zarandeaba” y maltrato psicológico “los regañaba”, evidenciaba a aquellos niños que no hacían lo que ella pedía en sus trabajos, los enseñaba a todo el grupo y les decía que eso estaba mal, que era una porquería” .</p>
<p>Maltrato psicológico, en un Jardín de Niños constantemente se les reiteraba a los niños por parte de la docente lo complicado que era trabajar con ellos pues eran niños que nunca escuchaban y desobedientes e incluso se les advertía que la sanción a su mal comportamiento sería ir con una maestra a la que generalmente temían los niños.</p>	<p>Hay falla en dominio-competencia al no tener la capacidad de trabajar con niño preescolares, estableciendo relaciones objetales hostiles y maltrato psicológico al etiquetar a los niños y amenazarlos.</p>
<p>Un día una niña estaba llorando la maestra le preguntó que tenía y ella contestó que “x” le había pegado, entonces la maestra la tomo de la mano y se dirigieron con “x” niña y le dijo que porque le había pegado, ella se quedó callada y la maestra le dijo a la niña que estaba llorando pégale, pégale tomándola de la mano y dándole golpes a la “x” en la cabeza y diciéndole la maestra déjate pegar, “x” comenzó a llorar y la maestra dijo que para que veas que se siente.</p>	<p>Hay falla en el juicio al no pensar en las consecuencias que este trato pueda tener en las niñas, falla en el dominio- competencia al considerar que golpear a la niña era la solución, falla en el control de los impulsos al utilizar la mano de la niña para golpear a otra, establecimiento de relaciones objetales hostiles y sadicas.</p>
<p>Durante un pase de lista, un niño no quería pararse a registrarse, la maestra lo llamaba y el niño no quería, ella se enojó y le dijo al niño “no es que tú quieras es de que tienes que hacerlo” fue por el niño hasta su lugar, el niño no quería pararse y ella lo jaló hasta el pizarrón, le tomó la mano y forzosamente registró junto con él su asistencia, posteriormente el niño se fue a sentar, quedándose ahí durante toda la mañana.</p>	<p>La educadora presenta falla en el control de los impulsos con baja tolerancia a la frustración ya que no toleró que el niño no hiciera lo que ella pidió, falla en el juicio al no pensar en las consecuencias que su actitud pueda tener en el niño, falla en dominio-competencia al obligar al niño a registrar su asistencia, estableciendo relaciones objetales hostiles ejercidas en maltrato físico” ella lo jaló hasta el pizarrón, le tomó la mano y forzosamente registró junto con él su asistencia” y falta de empatía ya que no averiguó el porqué el niño no quería pasar.</p>

<p>Este suceso tuvo lugar en una escuela primaria donde el profesor reprendía a los alumnos con castigos físicos, es decir lanzándoles gises, borradores o golpeándolos con reglas de madera o metal, así mismo les jalaba las orejas o patillas.</p>	<p>La educadora presenta falla en el control de los impulsos y en el juicio al no pensar en las consecuencias que este trato pueda tener en los niños, falla en dominio-competencia al utilizar los castigos físicos, estableciendo de esta manera relaciones objetales hostiles y maltrato físico “lanzándoles gises, borradores o golpeándolos con reglas de madera o metal, así mismo les jalaba las orejas o patillas”.</p>
<p>Cuando un niño no hacía caso, la maestra lo jaló, le gritó y lo aventó adentro del salón.</p>	<p>La educadora presenta falla en el control de los impulsos y en el juicio al no pensar en las consecuencias que este trato pueda tener en el niño, falla en dominio-competencia al utilizar gritos y jalones para que le hagan caso, establecimiento de relaciones objetales hostiles, hay maltrato físico “la maestra lo jaló”, “lo aventó adentro del salón” y maltrato psicológico “le gritó”</p>
<p>Cuando los niños no ponen atención o guardan silencio, los manda a una mesa que está en el rincón del salón “mesa de castigo”.</p>	<p>La educadora presenta falla en dominio-competencia al aislar a los niños para que le hagan caso y guarden silencio, hay maltrato psicológico “los manda a una mesa que está en el rincón del salón”.</p>
<p>Al dirigirse a los niños una maestra solía etiquetar, gritar y decir que eran tontitos porque no sabían hacer las cosas.</p>	<p>La educadora ejerce maltrato psicológico “solía etiquetar, gritar y decir que eran tontitos porque no sabían hacer las cosas”, por lo cual presenta falla en el juicio al no pensar en las consecuencias que este trato pueda tener en los niños, falla en dominio-competencia al utilizar etiquetas y gritos para dirigirse a niños preescolares, estableciendo relaciones objetales hostiles.</p>
<p>Cuando un niño no atendió a la docente ella le grita “no escuchas o que te pasa”.</p>	<p>La educadora presenta falla en dominio-competencia al utilizar gritos para que el niño le hiciera caso y hay maltrato psicológico al gritarle al niño.</p>
<p>En una ocasión había un niño que llegaba muy sucio al jardín, por falta de cuidado en casa, y la educadora no quería que se acercara a ella y lo rechazaba.</p>	<p>La educadora presenta falla en dominio-competencia al no permitir que este niño se acerque a ella, falla en el juicio al no pensar en las consecuencias que su actitud pueda tener en el niño, relaciones objetales hostiles y de rechazo, falta de empatía no averigua los motivos por los cuales el niño llega así, discriminación y maltrato psicológico al rechazar al niño.</p>
<p>La educadora constantemente daba un golpe/palmada en la cabeza del niño o niña cuando no realizaba algo bien. La educadora al momento de querer que un niño se desplace a otro lugar si el niño no lo hacia rápido lo empujaba o jalaba de un brazo.</p>	<p>La educadora presenta falla en el control de los impulsos presentando baja tolerancia a la frustración al golpear o empujar a los niños cuando no hacen lo que ella quiere, falla en el juicio al no pensar en las consecuencias que su actitud pueda tener en los niños, falla en</p>

	<p>dominio-competencia al utilizar la fuerza física para que los hicieran lo que ella les pide y el establecimiento de relaciones objetales hostiles y hay maltrato físico" daba un golpe/palmada en la cabeza del niño o niña", " lo empujaba o jalaba de un brazo".</p>
<p>Un niño no ponía atención a la actividad que realizaban en el salón de clases, ante esto el niño molestaba a otros niños, peleando por los materiales, la profesora al darse cuenta lo jaloneo del brazo y lo sentó en el rincón.</p>	<p>En este caso observamos falla en el control de los impulsos presentando baja tolerancia a la frustración al sentir que el niño no le hacía caso, falla en el juicio al no pensar en las consecuencias que su actitud pueda tener en el niño, falla en el dominio-competencia al utilizar su fuerza para que el niño le hiciera caso, estableciendo relaciones objetales hostiles y hay maltrato físico " lo jaloneo del brazo y lo sentó en el rincón".</p>
<p>Cuando un niño no quería entrar al salón y la maestra lo jaló y le pegó en la cabeza para que se sentara.</p>	<p>Se presenta una falla en el control de los impulsos presentando baja tolerancia a la frustración, además de falla en el juicio al no pensar en las consecuencias que su actitud pueda tener en el niño, falla en dominio-competencia al utilizar la fuerza física para que el niño obedeciera, estableciendo relaciones objetales hostiles y hay maltrato físico" lo jaló y le pegó en la cabeza para que se sentara".</p>
<p>Obligando al niño pedir una disculpa por un motivo insignificante y retirarlo de la actividad hasta que el niño haga lo que la educadora le pidió pero sin ningún tacto y jalarlo exigiéndole la disculpa y si no lo hace dejarlo parado en un rincón hasta que según la educadora se dirige al niño a pedirle la disculpa y al final de la jornada darle la queja a los padres de familia contando las cosas a conveniencia de la educadora y amenazas de los padres por haber hecho esa mala actitud.</p>	<p>La educadora presenta falla en el control de los impulsos presentando baja tolerancia a la frustración, falla en el juicio al no pensar en las consecuencias que su actitud pueda tener en el niño, falla en dominio-competencia al obligar al niño a pedir una disculpa ya que no pudo manejar la situación de otra forma, estableciendo relaciones objetales hostiles y hay maltrato físico "jalarlo"," dejarlo parado en un rincón".</p>
<p>La maestra tenía una silla de pensar apartada de los niños a un lado del pizarrón, cada que un niño no obedecía la maestra lo ponía en la silla sin permitir que el niño realizara la actividad.</p>	<p>Hay falla en dominio-competencia al no encontrar otra manera de resolver la situación, falla en el juicio al no pensar en las consecuencias que su actitud pueda tener en el niño, establecimiento de relaciones objetales hostiles, hay maltrato psicológico" lo ponía en la silla sin permitir que el niño realizara la actividad",</p>
<p>Una niña padecía síndrome de M. en donde la característica principal era que sus huesos son muy frágiles y desproporcionados a su edad. La educadora la apartaba de las actividades con el pretexto de protegerla, sin embargo evidenciaba su diferencia física y competencias ante el grupo.</p>	<p>La educadora presenta falla en el juicio al no pensar en las consecuencias que su actitud pueda tener en el niño, falla en dominio-competencia al considerar que evidenciándola solucionaba el problema, estableciendo relaciones objetales hostiles y hay maltrato psicológico" evidenciaba su diferencia física".</p>

<p>En una ocasión estando en clase de educación física, una de las niñas no tenía ganas de trabajar al ver esto la maestra de educación física, la tomó del brazo y la formó a la fuerza diciéndole que no se hiciera “pasgüata” y reclamando al resto del grupo su actitud al trabajo. Posteriormente cuando la niña comenzó a llorar por no querer hacer la actividad la maestra le dijo que no fuera “chillona” y se refirió a ella así durante el resto de la actividad.</p>	<p>La educadora muestra falla en el control de los impulsos presentando baja tolerancia a la frustración, falla en el juicio al no pensar en las consecuencias que su actitud pueda tener en el niño, en dominio-competencia, estableciendo relaciones objetales hostiles, hay maltrato físico y maltrato psicológico.</p>
<p>Una docente se encontraba dando indicaciones, la directora la observaba, y una niña se subió a una silla, la directora le indicó que se bajara a lo que la niña dijo que no quería, después de volvérselo a indicar, la respuesta fue negativa y la tomó de la mano fuertemente para bajarla, por lo que dejó rasguños en el brazo.</p>	<p>La educadora presenta falla en el control de los impulsos presentando baja tolerancia a la frustración, falla en el juicio al no pensar en las consecuencias que su actitud pueda tener en el niño, falla en dominio-competencia al no resolver la situación de otra forma, estableciendo relaciones objetales hostiles y hay maltrato físico.</p>
<p>En una ocasión observe que una maestra le gritó a una niña para indicarle que se sentara, la tomó del brazo y de un movimiento firme la sentó y la niña lloró por ese trato.</p>	<p>En este caso la educadora presenta falla en el control de los impulsos presentando baja tolerancia a la frustración, falla en el juicio al no pensar en las consecuencias que su actitud pueda tener en el niño, falla en dominio-competencia al utilizar los gritos y la fuerza física para que la niña se sentara, estableciendo relaciones objetales hostiles y hay maltrato físico “la tomó del brazo y de un movimiento firme la sentó”.</p>
<p>Que una niña que no habla claramente se le catalogue como bebé y sea tratada como tal y se le ignore a tal grado que la alumna este un tanto desintegrada de las actividades.</p>	<p>La educadora en este caso presenta falla en el juicio al no pensar en las consecuencias que su actitud pueda tener en el niño, falla en dominio-competencia al no solucionar de otra forma que la niña hable bien, establece relaciones objetales hostiles, hay maltrato psicológico “se le catalogue como bebé y sea tratada como tal y se le ignore” y hay falta de empatía</p>

Anexo 3.

PROPUESTA DEL TALLER DE PREVENCIÓN DEL MALTRATO ESCOLAR

JUSTIFICACIÓN

Se presenta un programa de prevención dirigido a docentes de nivel preescolar y/o primario, con el fin de disminuir los factores de riesgo que podrían llevar al maltrato escolar.

PROPÓSITO

A través de la reflexión de los posibles factores de riesgo, promover la prevención del maltrato escolar.

OBJETIVO GENERAL

Sensibilizar a los docentes acerca de los posibles factores de riesgo que pudieran llevar al maltrato escolar.

DURACIÓN DEL CURSO

8 horas.

TEMAS SUGERIDOS

1. Vocación
2. Capacidad de empatía
3. Falla de control de impulsos
4. Vínculos que establecen los profesores con los niños
5. Capacidad de los maestros frente al juicio de realidad
6. Transferencia
7. Límites

PLANEACIÓN

SESION 1: VOCACIÓN

TEMA	OBJETIVO	ACTIVIDAD	DURACIÓN	MATERIAL
PRESENTACIÓN	Dar un panorama breve del taller	El coordinador dará una pequeña semblanza del taller a los participantes, de manera que conozcan los contenidos a trabajar.	3 a 5 min.	
BIENVENIDA	Favorecer la integración y conocimiento de los miembros del grupo.	El juego del lápiz. Se proporcionará a los participantes un lápiz que deberán pasar uno a uno mientras escuchan la música, cuando ésta termine, quien tenga el lápiz en la mano se presentará ante los demás, dirá su nombre, edad, ocupación, etc.	15 a 20 min.	Un lápiz, grabadora y discos.
VOCACIÓN	Que el profesor comprenda el significado de vocación y la importancia que ésta tiene en el desempeño de su profesión.	<ul style="list-style-type: none"> Dividir en equipos y realizar una lluvia de ideas sobre este concepto. ¿Qué es vocación? Cada equipo explica sus ideas sobre el concepto de vocación. Mientras el instructor anota en el pizarrón las ideas principales. El instructor elabora una definición con las ideas obtenidas de los equipos y la complementa con una definición formal. 	<p>5 min.</p> <p>10 min.</p> <p>7 min.</p>	Pizarrón y plumones.
IMPORTANCIA DE LA VOCACIÓN EN LA PRÁCTICA DOCENTE		<ul style="list-style-type: none"> Que cada participante escriba en una hoja qué lo llevó a ser profesor. Mencionando cada uno de los motivos que lo llevó a tomar esa decisión. Exponer los motivos y preguntarles qué piensan de esos motivos. 	<p>7 min.</p> <p>7 min.</p>	Hojas blancas y bolígrafos

		<ul style="list-style-type: none"> El instructor expondrá a través de un material ya elaborado las características principales que debe tener un profesor. 	7 min.	Láminas previamente elaboradas
DUDAS Y COMENTARIOS	Que los contenidos sean los más claros posibles, así como lograr el entendimiento del tema.	Serie de preguntas de parte de los participantes acerca del tema.	10 min.	

SESION 2: EMPATÍA Y FALLA EN EL CONTROL DE IMPULSOS

BIENVENIDA	Conocer un poco más a los participantes, retomar el tema y facilitar la integración grupal.	La estafeta: el coordinador del taller dará a un participante una tarjeta y le pedirá que explique a los demás como se siente hoy, que aprendió en la sesión anterior, que le gustaría aprender, etc. Al terminar el participante pasará la estafeta a quien él elija.	15 min.	Una tarjeta, listón o pañuelo que nos sirva para indicar al participante que le corresponde hablar.
EMPATÍA	Que el profesor entienda la importancia de “ponerse en el lugar del otro” para saber y comprender la problemática del alumno así como las necesidades de éste y así disminuir la problemática del maltrato escolar.	<ul style="list-style-type: none"> El instructor da a conocer de manera expositiva el concepto de empatía. Se dividirá al grupo en equipos y a cada equipo se le asignará un caso de maltrato escolar (caso del periódico). Se les preguntará “si usted fuera el alumno, ¿cómo se sentiría si fuera el alumno maltratado?; si fuera el profesor ¿Cómo se sentiría de ser el profesor maltratador?” El instructor preguntará a los participantes la importancia en su práctica docente. 	5 min. 7 min. 10 min.	Caso de maltrato escolar (fotocopia).

FALLA EN EL CONTROL DE LOS IMPULSOS	Que el profesor tome conciencia de la pérdida del control de impulsos ya que esto puede llevar al maltrato escolar.	<ul style="list-style-type: none"> • Dividir al grupo en equipos, cada equipo hará una lista de lo que más les molesta de los alumnos. • Cada equipo escogerá dos integrantes, uno desempeñará a un maestro con características diferentes y el otro tomará el papel de alumno representando algunas actitudes mencionadas en la lista. Pasarán todos los equipos. • Se analizará cada situación poniendo atención en la actitud del maestro para llegar a una reflexión. 	<p>7 min.</p> <p>15 min.</p> <p>7 min.</p>	Hojas blancas y bolígrafos.
REFLEXIÓN	Conocer lo que se aprendió del tema. Así como facilitar su comprensión	<ul style="list-style-type: none"> • Se divide al grupo en 3 pequeños grupos de acuerdo al número de participantes, pidiendo a cada uno que explique con sus palabras ¿qué es la empatía?, ¿de que manera afecta la falla en el control de impulsos? 	10 a 15 min	

SESION 3: VÍNCULOS

BIENVENIDA	Crear un ambiente de distensión y juego que prepare al grupo a la participación relajada y espontánea durante la sesión.	El grupo sentado en círculo. El coordinador, de pie en medio del grupo dirá la siguiente frase: "lluvia de tormenta para todos los que..." Y elige una característica que comparte el grupo, por ejemplo: "... traen zapatos negros" entonces, quienes comparten esas características tendrán que salir de sus lugares y buscar un nuevo lugar rápidamente; la ultima persona en sentarse tomará el lugar al centro del círculo. El juego continúa con nuevas frases que pueden ir introduciendo el tema del día.	10 min.	
-------------------	--	---	---------	--

VÍNCULOS	Conocer al otro para formar vínculos afectivos adecuados.	<ul style="list-style-type: none"> Se proporcionará a cada participante una tarjeta blanca en la cual se describirán. Cada participante se colocará su tarjeta de presentación en algún lugar visible. Se les plantea la siguiente situación: "Vas a escoger a una pareja para realizar un trabajo importante, camina y observa las tarjetas de tus compañeros y elige a uno". 	7 min. 10 min.	Tarjetas blancas y plumones.
	Favorecer el conocimiento y la afirmación de las y los participantes en el grupo, dándoles la oportunidad de manifestar con que se sienten más identificados y que el grupo vaya reconociendo mediante esto a todas las personas.	Si yo fuera...: se distribuye a cada participante una tarjeta que lleva escrita la siguiente frase: "si yo fuera... sería..." el corte de la oración se llena con cualquier palabra: río, mar, nube, árbol, libro, música, etc. La idea es que cada participante tenga una tarjeta única y distinta para que cada quien complete la frase a su gusto. Se les invita a hacerlo con creatividad de modo que reflejen en lo escrito parte de lo que piensan o afirman de su persona. Se recogen todas las tarjetas, luego se distribuye una a cada participante y se leen una por una ante todo el grupo preguntando quien creen que escribió la tarjeta, cuando se ha identificado al autor (a) se lee otra tarjeta, así sucesivamente hasta leer todas.	25 min.	Tarjetas preparadas, plumas.
RESUMEN	Conocer el nivel de comprensión y reflexión del tema.	Se divide al grupo en 3 o 4 subgrupos de acuerdo al número de participantes, pidiéndoles que den sus opiniones y reflexiones del día, posteriormente uno explicará al resto del grupo lo que se habló en su equipo.	10 a 15 min	

NOTA: Se les proporcionará a los participantes una lectura que deberán realizar para la siguiente sesión, pidiéndoles que seleccionen y escriban 10 puntos importantes de la lectura. (lectura "Como fijar límites a nuestros niños")

SESION 4: CAPACIDAD DE LOS MAESTROS FRENTE AL JUICIO DE REALIDAD, TRANSFERENCIA Y LÍMITES

BIENVENIDA	Puntualizar los temas anteriores, así como alcanzar un grado mas de comprensión por parte de todos.	Se coloca dentro de una caja algunas preguntas de las sesiones anteriores, se pide a los participantes que respondan de manera sencilla a la pregunta que les tocó.	10 min.	Preguntas elaboradas con anterioridad y una caja de cartón.
CAPACIDAD DE LOS MAESTROS FRENTE AL JUICIO DE REALIDAD	Que el maestro comprenda que su conducta en los alumnos va a tener consecuencias.	<ul style="list-style-type: none"> • Después nada es igual. Se reparte una hoja a cada participante y se le pide que se dibuje como la niña o niño que fue. Mientras se realiza el dibujo se crea un ambiente agradable con música de fondo apropiada para esta etapa del trabajo. Terminado el dibujo se pide a los asistentes que lo sostengan a la altura de sus ojos y lo vean en silencio, detenidamente, observando cada detalle. Esta observación durará un par de minutos, de repente quien dirige el ejercicio, que a su vez tendrá su propia hoja, dirá: “a la cuenta de tres quiero que aprieten la hoja entre sus manos haciendo una bolita con ella, permanezcan con la hoja fuertemente apretada entre sus manos”. Este es un momento de gran tensión y sorpresa. Luego se le indica al grupo que trate de volver la hoja a su estado anterior, alisándola con sus manos o como deseen. • Después de que cada quien hizo su mejor esfuerzo por alisar la hoja, se anima al grupo a expresar sus emociones y lo que piensan de lo realizado. Se reflexiona en torno a la imposibilidad de volver la hoja a su estado primero, a las marcas y huellas que dejó el estrujar el papel entre sus manos. 	25 min.	Hojas tamaño carta, lápices, música y reproductor de discos compactos.

		<ul style="list-style-type: none"> • Darles 2 casos de maltrato y preguntarles qué piensan de ésta maestra, qué va a generar en el niño, en la educadora, en la mamá. Qué opinan, cuál es la consecuencia de esta actitud. 	10 min.	Caso de maltrato escolar (fotocopia).
TRANSFERENCIA	Presentar una visión que nos permita tener muy claro el tema.	<ul style="list-style-type: none"> • Exponer de manera sencilla la definición de transferencia. 	7 min.	Láminas previamente elaboradas
LÍMITES	Lograr la comprensión de la lectura así como su reflexión y proporcionar los elementos para una educación más respetuosa.	<ul style="list-style-type: none"> • Se pide al azar a los participantes que lean los 10 puntos que consideraron, y al final entre todo el grupo se seleccionan 10 puntos importantes para el grupo. 	15 a 20 min.	Pizarrón y gises o papel bond y plumones.
RESUMEN DEL CURSO	Conocer el impacto del curso así como el sentimiento de los participantes en el taller.	<ul style="list-style-type: none"> • En grupo respondemos a las siguientes cuestiones: que aprendí, como me sentí y que me llevo para mi vida. 	15 a 20 min.	
CIERRE	Concluir el curso	<ul style="list-style-type: none"> • Agradecimiento del coordinador y cierre del tema. 	10 min.	