

# **Fundamentos psicojurídicos para el desarrollo de competencias ciudadanas en niños y niñas**

**Manual para docentes,  
padres de familia  
y cuidadores**



Óscar Fernando Acevedo Arango  
Luz Amparo Serrano Quintero







# Fundamentos psicojurídicos para el desarrollo de competencias ciudadanas en niños y niñas

Manual para docentes,  
padres de familia y cuidadores



# Fundamentos psicojurídicos para el desarrollo de competencias ciudadanas en niños y niñas

Manual para docentes,  
padres de familia y cuidadores

Óscar Fernando Acevedo Arango  
Luz Amparo Serrano Quintero



Acevedo Arango, Óscar Fernando

Fundamentos psicojurídicos para el desarrollo de competencias ciudadanas en niños y niñas. Manual para docentes, padres de familia y cuidadores/ Óscar Fernando Acevedo Arango y Luz Amparo Serrano Quintero. Bogotá: Universidad Santo Tomás, 2019.

113 páginas; ilustraciones

Incluye referencias bibliográficas

ISBN: 978-958-782-273-1

E-ISBN: 978-958-782-274-8

1. Abuso sexual de menores 2. Violencia familiar 3. Abuso del niño 4. Abuso sexual infantil-Prevención.  
5. Sexo-Aspectos psicológicos 6. Sexo y derecho I. Universidad Santo Tomás (Colombia).

CDD 345.025

CO-BoUST



Este libro es producto de la investigación *Sistematización del proceso de diseño, implementación y evaluación de la estrategia de formación de competencias ciudadanas en las familias del espacio educativo Fundebi del barrio El Arroyo, en la localidad de Cazucá, Soacha*, realizada en 2017.

© Óscar Fernando Acevedo Arango, 2019

© Luz Amparo Serrano Quintero, 2019

© Carlos Mario Arango Arango, ilustrador, 2019

© Universidad Santo Tomás, 2019

Ediciones USTA

Bogotá, D. C., Colombia

Carrera 9 n.º 51-11

Teléfono: (+571) 587 8797, ext. 2991

editorial@usantotomas.edu.co

<http://ediciones.usta.edu.co>

Corrección de estilo: Diana López de Mesa O.

Diagramación: Myriam Enciso Fonseca

Ilustración: Carlos Mario Arango Arango

Diseño de carátula: Juliana Pardo Torres

Impresión: DGP Editores S.A.S.

Hecho el depósito que establece la ley

ISBN: 978-958-782-273-1

E-ISBN: 978-958-782-274-8

Primera edición, 2019

Esta obra tiene una versión de acceso abierto disponible en el Repositorio Institucional de la Universidad Santo Tomás: <https://repository.usta.edu.co/>

Universidad Santo Tomás

Vigilada Mineducación

Reconocimiento personería jurídica: Resolución 3645 del 6 de agosto de 1965, Minjusticia

Acreditación Institucional de Alta Calidad Multicampus: Resolución 01456 del 29 de enero de 2016, 6 años, Mineducación

*Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa del titular de los derechos.*

Impreso en Colombia • *Printed in Colombia*

# Contenido

PRESENTACIÓN	9
PROPÓSITOS DE FORMACIÓN	11
MARCO DE REFERENCIA INTERDISCIPLINARIO	13
EVALUACIÓN GENERAL DE LA EXPERIENCIA DE LOS TALLERES	21
TEMA 1. EL NIÑO COMO RESPONSABILIDAD DE LOS PADRES	23
TEMA 2. LOS PADRES Y SU FUNCIÓN DE MODELAMIENTO DEL COMPORTAMIENTO	31
TEMA 3. DESARROLLO DE LA SEXUALIDAD Y PREVENCIÓN DEL ABUSO SEXUAL INFANTIL	41
TEMA 4. DESARROLLO COGNITIVO O DEL PENSAMIENTO EN LA INFANCIA	51
TEMA 5. DESARROLLO MORAL DE LOS NIÑOS	61
TEMA 6. EL JUEGO EN EL PROCESO DE DESARROLLO DEL NIÑO	69
TEMA 7. EL DOCENTE Y LA CONSTRUCCIÓN DE LA AUTORIDAD	77
TEMA 8. ACOSO ESCOLAR, <i>BULLYING</i> O MATONEO	85
TEMA 9. EL BARRIO, LA PROSOCIALIDAD Y LA SOLIDARIDAD (COMPETENCIA CIUDADANA FUNDAMENTAL)	95
TEMA 10. EL NIÑO, SUJETO DE DECISIONES, DE DERECHOS Y TALENTOS	107



## Presentación

Este es un manual de divulgación de conocimientos básicos y generales sobre psicología, psicología jurídica y competencias ciudadanas. No es un manual académico; se dirige especialmente a padres y docentes que recién ingresan en este campo de formación y reflexión.

Sobre la temática del manual podemos indicar que la formación en competencias ciudadanas ha constituido un bloque temático interdisciplinario que convoca a la pedagogía social, la psicología del niño y la formación jurídica, entre otras áreas, y a su vez, se establece como un contexto de aprendizaje para padres de familia, docentes y las demás personas que conforman los entornos comunitarios de los niños. Este manual tiene como finalidad presentar a docentes, padres de familia y cuidadores un repertorio básico de fundamentos pedagógicos, psicológicos y jurídicos por medio de un recorrido por las diferentes dimensiones del desarrollo del niño y a partir de la experiencia de acompañamiento realizada a los padres de familia del Hogar Infantil Fundehi, en el barrio El Arroyo, en el sector de Cazucá, del municipio de Soacha, durante los años 2015, 2016 y 2017.

Esta experiencia se dio gracias al proceso de investigación que sistematizó el diseño, la implementación y evaluación de la estrategia de formación de competencias ciudadanas dirigido a las familias del Hogar Infantil que nos acogió, espacio pedagógico en el que se trataron diversos temas asociados a las competencias ciudadanas, entre

ellos la conformación histórico-familiar, sexual-afectiva, cognitiva, moral, lúdica, escolar y barrial. Temáticas que aquí se recogen desde un acercamiento conceptual, reflexivo y proyectivo básico para el quehacer de docentes y padres de familia en el entorno de los niños y niñas.

El espacio de aproximación y reflexión frente al contexto en el que se desarrollan las competencias ciudadanas del niño busca complementar, en lo posible, la visión que se tiene del menor de edad, especialmente desde la perspectiva del niño como sujeto de especial protección, que merece el goce de garantías y derechos fundamentales para lograr su aprendizaje social en interacción con los espacios de formación familiar, escolar y comunitario, que se espera sean favorables, solidarios y hospitalarios para él, ante las amenazas crecientes que atentan contra su integridad y proyecto de vida: abandono, abuso sexual, utilización, trabajo forzado, reclutamiento por organizaciones delictivas y criminales, entre otros.

## Propósitos de formación

Los objetivos que se pretende alcanzar por medio de estas páginas son:

- *Orientar en principios básicos a docentes, padres de familia y cuidadores para la apropiación de criterios y conceptos en torno a la definición de la realidad del niño y su desarrollo psíquico y social como soporte para la adquisición de competencias ciudadanas.*
- *Motivar la búsqueda de nueva información sobre los conceptos y las experiencias relacionadas con la construcción psicológica del niño y su entorno social y ciudadano.*
- *Promover una reflexión crítica y una elaboración propia frente a las distintas dimensiones del desarrollo psicológico y el entorno barrial, comunitario y ciudadano de los niños desde sus derechos.*
- *Establecer espacios de diálogo y debate grupal en torno a los temas para la contrastación de los saberes y vivencias de los niños y las niñas a partir de los conocimientos conceptuales apprehendidos.*
- *Incentivar la aplicación de estos nuevos conocimientos en el área de trabajo del profesional de la pedagogía y en el saber hacer de los padres de familia.*



## Marco de referencia interdisciplinario

### Una definición de niñez

En términos históricos, no siempre ha existido la noción de *niño* ni tampoco la noción de *sujeto*, estas son construcciones que surgieron del desarrollo del pensamiento y de las prácticas occidentales después de la época del Renacimiento. Lo que hoy entendemos por *niño* era en otras épocas asumido como una “cosa” u “objeto” más del mobiliario, puesto que hacía parte de las propiedades del padre de familia, y tal y como sucedía con la mujer nunca alcanzaba el estatus de persona ni de ciudadano. En la antigüedad el niño tampoco podía acceder a este estatus, dado que por siglos no existió esta noción y por ende esta realidad infantil; además, se le veía como un “pequeño” adulto que debía trabajar como cualquier otro, de ahí que no existieran consideraciones sobre los derechos del niño, o fuera visto como una criatura animal por su baja “racionalidad”.

Si bien estas nociones, que pueden parecer inadecuadas en la actualidad, no ofrecen una lectura objetiva de los procesos de desarrollo psíquico ni de subjetivación, tampoco de la estructuración de la identidad del niño, están asociadas a los avances jurídicos que crearon los marcos normativos para hacer posible la existencia de la diferencia del niño y del adolescente respecto del adulto. Vale anotar que la forma en que concebimos al niño influye directamente en la manera como lo tratamos, lo orientamos, y definimos las pedagogías adecuadas para su formación; si consideramos al niño desvalido —ya sea por

altruismo o porque filogenéticamente parece que entre los recién nacidos de los mamíferos es el que requiere de la compañía de adultos por más tiempo, para luego sí poder sobrevivir de una forma independiente— determinamos cuidados y pedagogías centradas en la acción del padre, de la madre o del pedagogo; en caso contrario, cuando pensamos en el niño como un sujeto de acción capaz de aprendizajes complejos, encontramos que las estrategias de padres y de educadores se soportan sobre criterios de motivación y para responsabilizar al niño como sujeto de su propio desarrollo y aprendizaje.

Desde dicha perspectiva, el desarrollo de los enfoques cognoscitivos, psicoanalíticos, existenciales y jurídicos han puesto un acento para la comprensión del niño en la dinámica de sus procesos operacionales como marca estatutaria de su inteligencia, en hacerlo responsable sobre sus propias elecciones desde su deseo, y en la afirmación de la libertad y la creatividad como cualidades esenciales del ser humano desde sus primeros años, todo ello enmarcado en la protección de sus derechos. Esto inevitablemente aporta a construir una visión del niño como sujeto que interactúa con su entorno, que en condiciones adecuadas establece vínculos con su familia, la escuela, los demás niños y con el mismo ámbito comunitario, convirtiéndose de paso en reflejo y signo de la situación y del contexto de su vida, de la calidad de la misma y del goce efectivo de sus derechos, gracias a los cuales puede trabajar en las esperadas competencias ciudadanas.



## Definición de desarrollo infantil

Según Silva (1999), el niño es de entrada un sistema completo, en el sentido de poseer las mismas potencialidades latentes y activas de un adulto, pero requiere de un desarrollo mucho más intensivo que el adulto en tanto se busca un nivel de equilibrio de sus acciones que lo lleven filogenética y ontogenéticamente a estar a la par del desarrollo promedio de los adultos, o sea, al nivel de la mayoría de edad que convoca la autonomía racional y la ciudadanía política.

Para esto el niño está equipado con una serie de *competencias*<sup>1</sup> biopsicológicas que le permiten interactuar y aprender por medio de estas en un nivel sensorial, perceptual, lingüístico, moral, comunicativo y afectivo. Con ello las competencias se convierten en el soporte de su propio desarrollo. Sin embargo, es necesario señalar que tener estas competencias no conducen a que el niño registre el mundo y sus interacciones de la misma forma que lo hace un adulto, ya que el bagaje de representaciones, el capital simbólico e intelectual, y los mecanismos de operación del lenguaje y de actuación se encuentran igualmente en vías o en proceso de desarrollo.

El punto de *equilibración*<sup>2</sup> adecuado al que aspira el niño, entra en el registro de nivelación de la subjetivación frente al principio de realidad, el cual Sigmund Freud delimitó como la capacidad del sujeto para objetivar la realidad exterior, para diferenciar conscientemente su universo psíquico del mundo externo. Esta equilibración debe lograrse con el tránsito por las etapas del desarrollo moral y normativo, del egocentrismo a la heteronomía imitativa y de esta a la autonomía reflexiva.

- 
- 1 La noción de competencia del lenguaje es ampliamente desarrollada por Noam Chomsky en su obra *Gramática generativa transformacional*.
  - 2 Noción definida por Jean Piaget en sus diversos estudios sobre los principios de operación lógico-matemática de la inteligencia infantil, entendida como el logro, adquisición y estabilización de una operación mental determinada, por ejemplo, agrupación de elementos. Así, para acceder a dicha noción el niño debe lograr un estado de equilibrio de la misma. También la define como el momento en el que se completa un estadio del desarrollo para acceder al siguiente.

Es importante señalar que *crecimiento* y *desarrollo* no son sinónimos, aunque en muchas oportunidades así se considere. El término *crecimiento* se aplica específicamente a la maduración biológica del niño, su estatura y peso —y es de especial protección por los derechos y normas que atienden la infancia—, y asimismo puede tener efectos en el *desarrollo*, el cual se concibe como el avance y logro de las cualidades psíquicas y competencias sociales del niño. Así, un crecimiento muy acelerado o muy lento puede traer dificultades para el niño, puesto que su madurez o inmadurez biológica puede conducir a abrir una brecha bastante amplia entre su organicidad y el desarrollo de sus competencias cognitivas, emocionales, morales y de socialización ciudadanas.

De esta manera, además de que las tallas y pesos de los niños son relativos —dependiendo de su cultura, etnia y herencia familiar—, afectan las exigencias comportamentales que hacen los pares de su tamaño, y así, por ejemplo, un niño con un retraso en su maduración biológica probablemente se enfrente a ciertas dificultades al tratarse con compasión y menor exigencia, pero estas situaciones pueden regularse siempre y cuando exista un acompañamiento adecuado por parte de los padres y de los educadores que orientan el cuidado y protección de los derechos de los niños.

## **Marco de aproximación y de articulación de los conocimientos abordados (constructivismo y construccionismo)**

El desarrollo de la psicología está marcado por la aparición de múltiples enfoques teóricos sobre la comprensión, la intervención y el tratamiento de lo psíquico, y cada uno de ellos se ha diferenciado del otro para delimitar el estilo de sus técnicas y crear una forma particular de verdad sobre los fenómenos psicológicos. Así, en la disciplina psicológica los enfoques más frecuentes se corresponden con una de las tres escuelas tradicionales de la psicología: la escuela humanista, psicoanalítica o la escuela científica o experimental.

## Escuela humanista

Parte de fundamentos filosófico-existenciales; se basa en la idea de que el hombre tiene la libertad de elegir gracias a su voluntad, y asume la experiencia del ser como una vivencia integral que se puede comprender en el sentido singular de quien la asume, pero no explicarse en su totalidad por la racionalidad o el lenguaje. En el trabajo clínico, las estrategias o las técnicas empleadas se basan en métodos comprensivos que buscan, entre otras cosas, brindar apoyo y acompañamiento al ser del otro para que potencie y despliegue en su singularización aquello que le es más propio, cercano y liberador.

## Escuela psicoanalítica

La escuela psicoanalítica tiene un fundamento psicolingüístico; parte de la idea del hombre como un sujeto del lenguaje, que está determinado por las mismas inscripciones del lenguaje en su subjetividad, las cuales se dan en su historia personal, incluyendo dichos eventos en la corporalidad misma del sujeto. En ella se trabaja desde la lectura e interpretación del signo como síntoma del sujeto que refleja u oculta el deseo real de su ser. Además, busca depurar las mismas resistencias que se construyen desde el lenguaje a partir de la técnica de la asociación libre y de la interrogación del deseo.

## Escuela científica o experimental

El enfoque de esta escuela es objetivo-descriptivo; parte de una observación de la conducta y de los comportamientos, asumiendo en algunos casos la existencia del pensamiento como medio procesador de las mismas conductas. Considera que el trabajo debe basarse en la modificación de los estímulos externos, en los marcos de sus relaciones, para que estos sean interpretados de otra forma por el individuo, como en la transformación de los mismos contenidos mentales: *esquemas de pensamiento*, de tal manera que se puedan generar otras actitudes, conductas y comportamientos frente a los eventos que precipitan estados emocionales incontrolables.

Estos tres enfoques de trabajo se pueden aplicar indistintamente a cualquiera de los campos de trabajo de la psicología: laboral, social, jurídico, deportivo y especialmente en el pedagógico. En nuestro caso, hemos trabajado sobre todo desde una metodología reflexiva con un *enfoque psicojurídico*.

Frente a este nuevo panorama, el enfoque reflexivo en sus niveles conceptuales y técnicos busca estar a la par de los factores comunes al niño; de la misma manera, estas reflexiones dialogan con el constructivismo, que en sus orígenes, especialmente desde la epistemología genética de Jean Piaget, buscó una perspectiva interdisciplinaria para una comprensión integradora de la acción de los niños, puesto que recurría a las disciplinas de la biología, la pedagogía, la sociología, la antropología y las matemáticas, entre otras, para elaborar conjeturas sobre el desarrollo cognitivo y moral.

El constructivismo reconoce niveles de desarrollo, procesos mentales, contenidos o esquemas de pensamiento que se traducen en narrativas y acciones que pueden ser abordados para su investigación y para su intervención desde diferentes disciplinas a través de un diálogo colaborativo entre las mismas, ya que parte del principio de *reconocimiento de la diferencia discursiva* a favor de la pertinencia de las mismas, pues al tratar procesos mentales basados en la acción ve la eficacia comprensiva-explicativa articulada al entorno social, punto en el cual se proyecta como construcción social.

Por otro lado, la consideración de un referente constructivista, desde un criterio de integración de diferentes perspectivas, tiene implícito un principio ético, la escucha de las disciplinas, que se traduce en la relación asesor-asesorado y educador-educando; así el saber se pone de ambos lados, el asesor y el profesor tienen un saber sobre las técnicas, pero el padre de familia o asesorado, como el educando, tienen un saber específico sobre la vivencia en la experiencia educativa de aprender en el hogar, en la escuela y en la comunidad.

Esta posición epistemológica, que se traduce en una postura ética, tiene como finalidad una comprensión del niño que permita al educador y al padre de familia una forma disímil de relacionarse con él, crear un sistema de vínculo y de interacción con el niño reconociendo dos ejes centrales:

- Cada niño responde a unas lógicas del desarrollo psíquico del ser humano: crecimiento, procesos de pensamiento, identidad sexual, responsabilidad y estilos de socialización (competencias ciudadanas) en su contexto.
- Cada padre de familia subjetiva sus vivencias e historias, traduciéndolas en una narración particular que determina igualmente una relación singular con sus hijos, el pedagogo, la escuela, la comunidad y el Estado.

## Enfoque metodológico

En coherencia con la elección del constructivismo como enfoque integrador del desarrollo del niño, y recordando que si bien los enfoques psicológicos pueden asumirse como cajas de herramientas conceptualmente independientes para el abordaje de la psicología de la familia y del niño nos atrevemos a realizar integraciones y complementariedades entre las mismas escuelas, especialmente en cuanto a los conceptos que abordan las realidades éticas-normativas, lingüísticas y cognitivas. En dicho caso se reitera y asume que la perspectiva de trabajo es integradora, interdisciplinar y psicojurídica.

Pero además de esta perspectiva hay una intradisciplinariedad que busca la articulación de los diferentes enfoques psicológicos. Así, trabajaremos en la vía de una perspectiva intra e interdisciplinar esforzándonos por articular o poner en diálogo los conocimientos psicológicos con el campo jurídico y social para *proyectar* la psicología del desarrollo o psicología evolutiva en el campo de la *psicología jurídica*, que tiene por finalidad el estudio y la intervención sobre las relaciones de las personas con la ley, sean estas conflictivas o adaptativas.

## Perspectiva ética del enfoque epistemológico

Tal como se señaló, el constructivismo precisa la existencia de una invitación: para que haya una adecuada relación se requiere de una docta ignorancia pedagógica y no de una pedagogía sabia. Cuando el facilitador o profesor sabe u ocupa el lugar de quien conoce, se sitúa y

es colocado por el otro en la acostumbrada postura de la acción magistral: entra en un aula de clases y expone un tema, y el “aprendiz” asiste y oye, se silencia pero no escucha activamente, no se llega a una coconstrucción. De ello se desprende que el aprendiz desplaza el que debería ser su *locus* de control interno —responsabilidad— en el proceso de formación hacia el profesor, y deja que este “trabaje” repitiendo un discurso.

Para que este obstáculo sea superado se debe vincular al estudiante en un nuevo plan de acción, en el cual el facilitador trabaja con base en preguntas y en el diálogo grupal. Más allá de dar una cátedra magistral, debe ser un acompañante del proceso de lectura, diálogo y escritura del estudiante, de sus reflexiones y exploraciones, un asesor del modo como pueden incorporarse los instrumentos de lectura; así, estos aprendizajes adquieren un nuevo sentido, un alcance que en el proceso de investigación se entiende como proceso de entrada y de salida, de asimilación y de acomodación de esquemas, de formación y de producción del conocimiento, y de la movilización de las reglas que orientan la voluntad de saber como una forma de curiosidad en el campo del diálogo de saberes. Con este espíritu se abordaron las sesiones de trabajo con el grupo de padres de Cazucá, y a partir de ellas creamos este manual como uno de los hallazgos del enriquecedor encuentro entre la academia y la comunidad.

## Evaluación general de la experiencia de los talleres

La evaluación de las actividades de taller que fundamentan este manual de trabajo pedagógico, orientado desde una perspectiva psicojurídica para la promoción de competencias ciudadanas, permitió valorar la importancia de los siguientes aspectos en el proceso:

- *La actitud investigativa del docente y el padre de familia:* reflejada en su interés por las *lecturas*, la búsqueda de nuevos *casos* y especialmente en su capacidad para *formular preguntas* de interés en torno a los temas.
- *La disposición autorreflexiva:* que se hace evidente en la resolución y asimilación personal de los interrogantes propuestos en los talleres que se realizaron y cuyo resultado es este manual.
- *La participación en procesos de interlocución:* demostrada por medio de la participación en discusiones, en los debates grupales y en las conversaciones con los facilitadores-educadores de la USTA.
- *El trabajo cooperativo:* reflejado en la manera como han de compartir la información con miras al sostenimiento del diálogo más allá del hogar infantil, en la calle, en el barrio, en la comunidad.



*¡Ay! Para mi hija yo sueño un futuro mejor, que pueda brindarle lo que yo no pude tener, una educación completa, que pueda tener sus propias cosas, que sea una profesional respetable, muchas cosas sueño y quiero para ella [...].*

Madre de familia  
Hogar Infantil Fundehi, barrio El Arroyo,  
Cazucá, Soacha, 2017

# Tema 1. El niño como responsabilidad de los padres

## Presentación

Para empezar a reflexionar sobre el proceso del niño, y especialmente sobre sus características psicológicas, es necesario reconocer algunos elementos: la historia de los padres, su disposición filogenética y el desarrollo del niño en los primeros años, el cual deben garantizar los padres por el amor que deben profesarle y porque así lo indica la ley.

## Propósito (objetivo)

Invitar al educador infantil y al padre de familia a buscar elementos conceptuales que les permitan dar cuenta de las principales condiciones que dan origen a la existencia de un niño dentro de una familia, con el fin de indagar especialmente sobre la manera como en los primeros años de edad el niño es situado y se sitúa él mismo dentro de su propia familia. En otros términos, se trata de saber cómo responden los padres ante el nuevo ser, cómo es recibido y cuidado en el seno de la relación familiar, y de qué manera se convierten en modelos de conducta para su hijo.

## Conceptualización general

Freud, en su obra *El yo y la psicología de las masas*, presenta una expresión paradójica, según la cual no existe la psicología individual puesto que toda psicología es primero social. Con esto quiso señalar que para la estructuración del sujeto se necesita de la presencia del otro, y en este caso, que para la estructuración del niño se requiere de otros: los padres, el lenguaje, lo social, la ley y el Estado, por ejemplo.

Para dar cuenta sobre cómo es recibido un niño en el seno de su nueva familia, se busca indagar sobre el deseo de dicho hijo: ¿cómo sueñan a su hijo los padres; qué esperan de él? ¿Qué nombre le pondrán? ¿El hijo es fruto de un deseo consciente (planeado) o de un deseo inconsciente (olvido, sorpresa)? ¿Tiene un padre o este niega su paternidad? ¿Qué significa la ausencia de un padre? En otros términos, ¿la aparición del nuevo ser encubre o realiza el deseo de los padres? ¿Están los padres dispuestos a abrir un espacio al nuevo ser, a responsabilizarse de su desarrollo?

Para dar respuesta a estas preguntas Freud desarrolló la metáfora del complejo de Edipo, en la medida en que *sirve para representar una situación* en la cual se ven involucrados los deseos de la madre, del padre y del mismo hijo. Pero además de ello señala que el paso por el complejo determinará la estructura del sujeto, especialmente su sexualidad y su relación con la norma (deber ser, imposición o estar por fuera de la norma).

En el complejo de Edipo, inicialmente aparece la madre, que por su relación gestante desarrolla una vivencia de satisfacción plena con el hijo. A dicha situación se le denomina: *completud de la madre*, en la cual disfruta y goza de su hijo, es una con él, y el padre no tiene un lugar en la relación de la madre con el hijo. En un segundo momento aparece el padre o más precisamente la *función paterna* (que no necesariamente es realizada por el padre biológico, puede llevarla a cabo alguien que porta la misma autoridad), quien establece la prohibición fundamental para dicha relación: “Tú, madre, debes limitar el goce de tu hijo, y tú, hijo, debes enfrentar el mundo sin ella”. Esta es nombrada como la posición de la ley del padre, prohibidor y castrador, con el

fin de hacer que ambos, tanto madre como hijo ingresen al mundo y respondan individualmente frente a sus exigencias.

Un tercer momento presenta la lucha psíquica del niño y del padre por el amor de la madre; en este, el padre le muestra que él también es amado por la madre. El hijo entonces rivaliza con él, se queja de él, siente rabia y odio hacia él —esta experiencia le enseña al niño a vivir y afrontar la frustración—; pero al reconocer en el proceso su temor, busca aliarse también con el padre y se ve en medio del deseo de la madre y del deseo del padre. Así, siente duda y no sabe hacia qué deseo inclinarse, y no sabrá a quién responder hasta que finalmente construya, por medio de dicho conflicto, una decisión individual sobre sus afectos y deseos, decisión que si bien queda sepultada en su historia, se convierte en el núcleo del desarrollo de las posteriores capas de su personalidad, las cuales le indican que sus decisiones y proyectos deben estar orientados a superar a su familia, a ir más allá, lo que equivale a convertirse en sujeto de la cultura y en ciudadano del Estado.



Hasta aquí vemos que existe un paso importante: reconocer cómo se estructuran los primeros deseos subjetivos como soporte de la personalidad del niño, los cuales ampliaremos más adelante, en especial cuando tratemos el tema de la sexualidad infantil. Por ahora, abordemos la otra perspectiva, que es complementaria a esta, desde el enfoque comportamental. ¿Están los padres dispuestos a abrir un espacio al nuevo ser, a responsabilizarse de su desarrollo, a ser garantes y protectores de sus derechos?

Ya se podrán imaginar que el deseo de la madre y del padre frente al hijo determinará igualmente su posición frente al cuidado y crianza de este. Un ejemplo de ello, en el que aparecen signos de que dicha actividad es exitosa o deficiente, es el aumento regular de peso y talla, es el indicador más confiable de que el niño goza de un buen estado general de salud y se desarrolla de forma adecuada. En esto los padres deben asumir que lo importante es el aumento de peso y talla de cada niño en particular. Para dicho seguimiento se sugiere hacer una revisión de peso y talla mensual, si hay estancamiento o sobredesarrollo puede ser señal de que existe algún problema biológico, pero igualmente hay que hacer un seguimiento a sus comportamientos psicomotores, y a la adquisición del lenguaje para asegurarse de que no existan deficiencias neuropsicológicas ni psicoafectivas. Así, un indicador que pareciera ser solo biológico es a la vez un indicador de la responsabilidad de los padres. Sin dicha responsabilidad no se pueden sembrar las bases de las competencias ciudadanas.

Estas son algunas de las señales psicomotrices y verbales del niño en su primer año de desarrollo:

- Al *primer mes* el niño tiene sus manos empuñadas y solo puede estar acostado boca arriba. Sigue los objetos con sus ojos y con el movimiento de la cabeza, llora con gran intensidad y responde de forma positiva a ciertas comodidades y satisfacciones (Gómez, 1998).
- En el *tercer mes* manifiesta emociones por las personas y va afirmando su sentido de seguridad al ser tratado con cariño.

- Aproximadamente al *quinto mes* mantiene su cabeza erguida y puede girar sobre sí mismo, de ahí que pueda llegar a caerse de la cama. Sigue con la vista los objetos que se mueven lentamente y mueve los brazos de forma activa ante objetos que quiere.
- Al llegar al *séptimo mes* se puede sentir apoyado y busca cambiar de juguetes.
- En el *noveno mes* se pone de pie con ayuda y produce sus primeros sonidos vocales, articulados con su capacidad de imitación, además, puede responder a su nombre.
- A los *doce meses* responde a las primeras indicaciones, coge objetos, gatea libremente y puede dar sus primeros pasos con ayuda.

Estos son algunos de los indicadores del desarrollo psicomotor y afectivo del niño en el primer año, pero en esta fase se requiere especialmente del acompañamiento de los padres, por medio de los tres estímulos psicológicos más recomendados: *la comunicación de palabras, el afecto y el juego*. Sobre esto hay que tener en cuenta que la ausencia de los padres crea secuelas psicoafectivas, determinantes para el adecuado desarrollo del niño.

## Acercamiento personal (reflexión)

- ¿Qué sucede cuando una madre o un padre tienen un hijo que dicen no haber deseado?
- ¿Podría pensarse que el hecho de tenerlo habla ya de un deseo?
- ¿La expresión “no lo quería, fue un accidente” habla de un conflicto; de qué tipo de conflicto?
- ¿Quiénes y cómo pueden saber si el desarrollo del niño es el adecuado para su edad?

## Actividades sugeridas

### Búsquedas en Internet

- Encuentre páginas sobre el cuidado de los niños y realice una reseña o resumen sobre una de ellas (dé mayor importancia a lo que más le guste).

### Búsquedas de casos en prensa

- Recorte una noticia de la prensa que le llame la atención sobre la relación del padre o la madre con sus hijos y analícela a la luz de los conceptos trabajados y explorados: ¿el caso refleja cuidado y protección del hijo?

### Preguntas para debates grupales

- ¿Por qué creen que se tiende a destacar más lo negativo que lo positivo de los padres?
- ¿Se dice que los hombre no dan leche (no amamantan), pero si trabajan y compran la leche para sus hijos, entonces los papás sí “dan leche”? ¿Qué piensan de esto?
- ¿Si los padres se han separado y los hijos se quedan con la madre, cómo creen que se puede fortalecer el vínculo entre el papá y sus hijos? ¿Cómo diferenciar el amor y los conflictos de pareja del amor de los padres hacia los hijos?

## Bibliografía básica

Freud, S. (1985). *Tres ensayos para una teoría sexual*. Madrid: Sarpe.

Piaget, J. (1985). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Planeta.

Videla, M. (1990). *Maternidad, mito y realidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.

## Bibliografía complementaria

Briceño, P. y Fuentes, L. (red.) (2006). *Propuesta para la formación de agentes educativos que atienden a la primera infancia en escenarios sociales y comunitarios*, segunda versión. Bogotá: Cinde.

- Castañeda, E. y Mina, L. (comp.) (2006). *Colombia por la primera infancia: Política pública por los niños y las niñas desde la gestación hasta los seis años*. Bogotá: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.
- Instituto de Bienestar Familiar (2007). *Documento del Grupo de Puericultura*. Mesa de expertos del Programa “Familia, a tu lado aprendo”, Universidad de Antioquia, Medellín.
- Ministerio de Educación de la República de Cuba, Unicef y Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Preescolar (2004). *Educa a tu hijo: La experiencia cubana en la atención integral al desarrollo infantil en edades tempranas*. La Habana: Ministerio de Educación de la República de Cuba, Unicef y Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Preescolar.
- Ministerio de Educación Nacional (2007). *Informe sobre el estado de la situación nacional de la atención del niño menor de cero a cuatro años: Política Educativa para la Primera Infancia*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (2009). *Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia: Unidad de Educación para la Primera Infancia*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de <https://is.gd/gYkVD8>
- Ross, D. (1981). *El papel del padre*. Madrid: Morata.
- Secretaría de Educación para la Cultura de Antioquia, Dirección de Fomento a la Educación con Calidad e Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (30 de agosto a 1 de septiembre de 2007). *Memorias*. Seminario-taller “Familia, a tu lado aprendo”: Política Educativa para la Primera Infancia, componente de calidad, Medellín, Colombia.
- Silva, G. (1999). *Resiliencia y violencia política en niños*. Buenos Aires: Artes Gráficas del Sur.
- Silverio, A. (2005). *Una alternativa de atención educativa no institucional a la infancia temprana: Educa a tu hijo*. La Habana: Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Preescolar.
- Strommen, A. *Psicología del desarrollo*. Ciudad de México: Manual Moderno.
- Trueba, B. (1989). *Talleres integrales en educación infantil: Una propuesta de organización del escenario escolar*. Madrid: Ediciones de la Torre.



*Vine a esta ciudad porque mi papá es víctima del conflicto, es desplazado de la violencia y mis abuelos también lo fueron, ellos fueron desplazados de Medellín y aquí consiguió para hacer un ranchito pa' nosotros.*

Padre de familia  
Hogar Infantil Fundehi, barrio El Arroyo,  
Cazucá, Soacha, 2017

## **Tema 2. Los padres y su función de modelamiento del comportamiento**

### **Presentación**

En el proceso de estructuración psíquica del niño los padres cumplen una función de protección, garantía y de modelo a imitar, especialmente hasta los cinco años de edad. Es importante reconocer hasta qué punto el niño busca un lugar y un reconocimiento por parte de sus padres, una demanda o pedido de amor y cuidado a través de un comportamiento agradable para ellos o una conducta inadecuada, que le sirve para llamar la atención.

### **Propósito (objetivo)**

Dar a conocer al docente y al padre de familia la función de los padres como mecanismos de identificación que nutren la formación de la personalidad del niño.

### **Conceptualización general**

Para los psicoanalistas existe, desde Jacques Lacan (2009), lo que se denomina el estadio del espejo, fase especular en la cual el niño se

encuentra con su propia imagen, reflejada enfrente; si bien el niño cree que se ha encontrado con su igual, en realidad se engaña, por ello, Lacan señala que este es el origen de la función del desconocimiento del yo, pues el niño cae en la trampa de creer que se ve igual a sí mismo, sin poder reconocer que realmente es una imagen invertida; esta metáfora de lo especular señala que el yo y su formación tienen un componente de engaño: el niño se asume en una imagen que no es simétrica a sí mismo, ya que su disposición espacial ha sido trocada en el espejo. Frente a esto Lacan señala que “la imagen especular es un error, no es simplemente una ilusión, un engaño de la *gestalt* cautivante en donde el acento hubiera estado marcado por su agresividad, es un profundo error en tanto que el sujeto se desconoce en ella” (Acevedo, 1997, p. 89).

Pero además de producir un efecto de engaño, el yo, en su estructuración especular, no tiene una función objetiva sino subjetiva, y de ahí en adelante elegirá imágenes con las que cree identificarse ya que no puede ver su propia imagen, y entre estas imágenes, las de sus padres se vuelven un modelo al cual parecerse y un medio que traza ideales que se deben imitar.

Igualmente esta idea de la imagen, real o metafórica, que sirve como medio de imitación para realizar aprendizajes individuales cobra importancia en el enfoque del *aprendizaje social*, según el cual el niño y el adulto aprenden un gran número de comportamientos por observación, elección, aceptación y rechazo de distintos modelos sociales de conducta. Dentro de dicho enfoque se desarrolló la técnica del modelaje del comportamiento (Frederick y Jeanne, 1976), con el cual se busca enseñar al niño nuevas conductas a través de la imitación de personas modelo, y entre ellas, los padres, por el prestigio o la autoridad que puedan tener, se convierten en modelos principales para los niños. Pero además del modelamiento que se realiza por medio del ejemplo familiar, existe el modelamiento simbólico que se presenta por observación de los modelos de la vida cotidiana, especialmente por las personas de la comunidad y los medios masivos de información. Miremos pues cómo el padre, según su estilo, puede impactar la personalidad del niño:

Según Irina Fernández, el padre siempre ha representado la autoridad y el poder, tanto en la familia como en la comunidad:

La palabra *padre*, proviene del latín *pater, patris* que significa ‘patrono’, ‘defensor’ o ‘protector’. En la formación cultural de Occidente, se ha visto que el padre es el que determina con más intensidad los patrones morales y las reglas que sirven como base y fundamento de la conducta de sus hijos. (Fernández, 1997)

La misma autora señala que tanto el niño como la niña necesitan del padre. A la niña le permite construir su referente sobre lo que es un hombre, creando las huellas para la definición de su futura elección amorosa (Freud, 1910), y para el niño es un modelo de desempeño en el mundo público y social.

Según la clasificación de los padres de Baumrind (1971), existen padres y madres autoritarios, permisivos y democráticos.

Los *padres autoritarios* ejercen alta presión sobre sus hijos, lo cual conduce a que estos desarrollen complejos de inseguridad, además de socavar su creatividad e iniciativa.

Los *padres permisivos* reflejan una marcada inseguridad en su rol, dejan hacer a sus hijos todo lo que les place por temor a ser rechazados por ellos, y definen un modelamiento en el niño que lo acostumbra a tener siempre el control y a no aceptar la autoridad de terceros, propiciando con esto la inadaptación social.

Los *padres democráticos* modelan en los hijos el diálogo y la recompensa por los logros fruto del trabajo, estableciendo así las bases de una personalidad más segura. Aunque desde esta concepción de la paternidad se corre el riesgo de caer en una inadecuada idea de democracia en la familia, que puede afectar la función de autoridad de los padres al promover la idea de igualdad, sin tener en cuenta la diferencia que existe por la mayoría de edad y la experiencia de los padres sobre los hijos.

Sin embargo, a esta clasificación podemos sumar una más realista, la de los *padres dialógicos*, que son interlocutores de sus hijos y los interrogan sobre sus responsabilidades, los invitan a elaborar sus propias respuestas y a tomar sus decisiones en un marco de respeto por sí mismos y por los otros, teniendo en cuenta las experiencias, acciones y la autoridad de sus padres. En este estilo no impera el autoritarismo, la permisividad ni la “democracia” ficticia, y los padres

invitan a la construcción de la autonomía con límites concretos y reflexiones pertinentes sobre el deber ser, la responsabilidad y el bien para sí y para los otros.

## Acercamiento personal (reflexión)

- ¿En su cotidianidad ha encontrado diferencias entre los niños que cuentan con el apoyo de sus padres y aquellos cuyos padres están ausentes? ¿Cuáles son esas diferencias?
- ¿Cree que la televisión y los medios tecnológicos actuales pueden reemplazar la función de modelamiento de los padres en la educación de los hijos?
- ¿Más allá de la función de proveedores, cuáles cree que son las funciones de la figura paterna?
- ¿Puede enunciar tres anécdotas o situaciones en las cuales en lugar de regañar o reprender haya interrogado y dialogado con sus hijos sobre lo que ha sucedido?

## Actividades sugeridas

Búsquedas en Internet y bibliotecas

- Consulte en la obra de Piaget *La construcción de la realidad en el niño* cuáles son las principales operaciones y procesos mentales mediante los cuales el niño realiza la asimilación y acomodación a la realidad, y escriba en una página cómo su hijo u otros niños cambian su comprensión de un problema.
- ¿Existen otras tipologías o estilos de paternidad? Investigue una de ellas y expóngala al grupo.

**Búsquedas de casos en prensa**

- Indague por una situación o evento en el que se vea comprometida la reputación de un padre y examine cuáles serían las posibles consecuencias judiciales para él y cuáles las consecuencias psicológicas para sus hijos.

**Preguntas para debates grupales**

- ¿Cuáles son las causas de la crisis actual de la paternidad? (tenga en cuenta factores históricos, sociales, económicos y masculinos).
- Si bien no existen los padres perfectos, ¿qué efectos puede acarrear sobre el niño que sus padres pretendan ser perfectos?
- Con la siguiente lectura grupal, establezca la relación entre crisis de la paternidad y los derechos de los niños.

*Los derechos fundamentales de los niños, niñas y adolescentes según los niños, los adultos y las normas nacionales e internacionales*

Es importante mencionar la Convención de los Derechos de los Niños, aprobada el 20 de noviembre de 1989, en la que se aporta una nueva visión sobre los derechos fundamentales de los niños como sujetos de derechos que deben ser respetados y cumplirse. Los derechos fundamentales de los niños son similares a los de los adultos, pero se han adaptado a las diferentes etapas de su desarrollo y comprenden desde el momento de su nacimiento hasta que cumplen dieciocho años.

Desde que se nace, los niños tienen derechos, a pesar de que no sepan ni puedan defenderse. Estos derechos se basan en los principios de la no discriminación, el interés superior del menor, el derecho a la vida y la participación en todas aquellas situaciones que los afecten.

En la medida en que van creciendo sus derechos se van adecuando a la edad que tengan, así, los derechos cobijan entre los cero y los catorce años, y entre los catorce y los dieciocho años. Asimismo se les va exigiendo a los niños y adolescentes mayor responsabilidad, teniendo en cuenta que van adquiriendo una mayor comprensión sobre las consecuencias que tienen sus actos sobre sí mismos y sobre los demás. Por eso a los catorce años se debe tener conciencia de los derechos sexuales y reproductivos, de la responsabilidad penal y civil por sus actuaciones, conocimiento que depende de la forma como la familia, la escuela y la sociedad hagan respetar y apliquen dichos derechos. La Convención de los Derechos de los Niños, que es el fundamento del artículo 44 de la Constitución Nacional, promulgada en 1991, señala como derechos fundamentales de los niños los siguientes:

1. Derecho a la vida e integridad física, evitando todo tipo de maltrato.
2. Derecho a la salud física y mental, brindada con cuidado y amor.
3. Derecho a la recreación, esto es, a tener tiempo para jugar.
4. Derecho a la alimentación sana y equilibrada.
5. Derecho a tener un nombre y una nacionalidad.
6. Derecho a tener un hogar, una familia y a no ser separado de ella.
7. Derecho a la educación y a la cultura, escuchando música, leyendo cuentos y oyendo historias de sus mayores.
8. Derecho a la igualdad, a no ser discriminados por su sexo, raza o condición.
9. Derecho a opinar en todo aquello que les afecte.
10. Derecho a no trabajar.

Conviene reflexionar sobre un derecho, del cual se deducen o surgen los demás derechos: el derecho a ser niño. ¿Qué se puede decir

al respecto? Quizá para responder debamos reflexionar respecto a nuestros hijos: ¿qué estamos haciendo con nuestros hijos?, ¿qué proyectos tenemos para ellos?, ¿qué esperamos de ellos? Pero, a la vez, ¿cómo se siente cada uno de nuestros hijos?, ¿qué espera cada uno de ellos de nosotros como padres?

Depende de nosotros que los pensamientos de los niños sean optimistas y que puedan soñar sobre su futuro. Muchas veces ellos observan a sus padres más de lo que los padres los observan a ellos. Los niños aprenden de nuestras actitudes, del trato que les damos y la forma en que nos comportamos, no solo con ellos sino con los demás miembros de la familia o las personas que nos rodean. Por eso es tan importante la familia, que les brinda las primeras herramientas de vida, moldea su conducta, sus sentimientos y sus sueños. Cuanto menos atención y más distantes sean los padres, más vulnerables e indefensos serán los niños frente a todos los aspectos de la vida; es decir, frente a las experiencias que tendrán que enfrentar mientras se vuelven adultos y adquieren autonomía en su vida y forman su propia familia.

Los derechos de los niños que comprenden las leyes son una meta a la cual se debe llegar, pero quienes tenemos que trabajarlos somos nosotros, los padres, los maestros, la sociedad en general. Un niño no es feliz por definición, la felicidad también se enseña, se aprende y debe aplicarse en el día a día de la convivencia familiar.

Es complicado hablar de derechos de la infancia en los tiempos actuales, en los cuales los niños son maltratados física y psicológicamente; a diario escuchamos un sinnúmero de casos de abuso sexual, de niños víctimas de la pornografía infantil, involucrados en la guerra, abandonados. Nos preguntamos entonces por qué la falta de madurez y la inconciencia de los adultos. Por eso es importante reflexionar también sobre los deberes de los adultos para con los niños, reflexionar sobre nuestro papel como padres, antes de exigirles a nuestros hijos que sean perfectos, que sean buenos estudiantes, que ayuden en la casa y con los hermanos, que se controlen frente a sus impulsos y deseos.

## Bibliografía básica

- Astrálaga, M., Carvalho, G. y Jiménez, B. (1975). *Influencia de la televisión en las actitudes hacia los objetos colombianos en niños de 9 a 11 años de Bogotá* (tesis inédita de pregrado). Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia.
- Bandura, A. (1962). Social Learning Through Imitation. En M. Jones (ed.), *Nebraska Symposium of Motivation* (pp. 211-269). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Bandura, A. (1971). *Social Learning Theory*. Morristown: General Learning Press.
- Bandura, A. y Kupers, C. (1963). The Transmission of Patterns of Self-Reinforcement Through Modeling. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67, 214-273.
- Bandura, A. y McDonald, F. (1963). The Influence of Social Reinforcement and the Behavior of Models in Shaping Children's Moral Judgements. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67, 274-281.
- Dominique, M. y Acevedo, O. (1999). *¿Dónde están los padres?* Medellín: Enda.
- Freud, A. (1992). *Psicoanálisis del desarrollo del niño y el adolescente*. Madrid: Paidós.
- Piaget, J. (1954). *La construcción de la realidad en el niño*. Nueva York: Norton.
- Van Pelt, N. (1985). *Hijos triunfadores: La formación del carácter y la personalidad*. Ciudad de México: Interoamericana.

## Bibliografía complementaria

- Acevedo, O. (1997). *Función y límite de la voluntad de saber* (tesis inédita). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Baumrind, D. (1971). Harmonious Parent and Their Preschool Children. *Developmental Psychology*, 41(1), 92-102.
- Fernández, I. (1997). *Influencia de los estilos de paternidad en el desarrollo cognoscitivo y socio-emocional de los preescolares*. Mérida: Universidad Autónoma de Yucatán. Recuperado de is.gd/ik0ahR
- Frederick, H. y Jeanne, P. (1976). *Principios de aprendizaje en la terapia del comportamiento*. Ciudad de México: Trillas.

- Freud, S. (1910). *Sobre una degradada elección del objeto amoroso*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Giverti, E. (1961). *Escuela para padres*, 1. Buenos Aires: Esece.
- Lacan, J. (2013). *Escritos*. Madrid: Siglo XXI.
- Padilla, M. (1984). Estudio sobre la influencia de la imagen paterna en las esferas del desarrollo mental del niño en edad preescolar. *Alêtheia*, 5, 7-13.
- Papalia, D. y Wendkos, S. (1992). *Psicología del desarrollo de la infancia a la adolescencia*. Ciudad de México: McGraw Hill.
- Pérez, F. (1976). Walt Disney: una pedagogía reaccionaria. En *Ensayos marxistas sobre los cómics*. Bogotá: Editorial Los Comuneros.
- Romero, A. (1972). Medios de comunicación infantiles y juveniles: Realidad, promoción y desarrollo. *Revista española de opinión pública*, 27, 137-164.



*Cuando fui a la Policía, nunca me escucharon, fui a poner un denuncia por abuso sexual, creo que me violentaron mis derechos.*

Madre de familia  
Hogar Infantil Fundehi, barrio El Arroyo  
Cazucá, Soacha, 2017

## **Tema 3. Desarrollo de la sexualidad y prevención del abuso sexual infantil**

### **Presentación**

Si bien todos los temas aquí presentados revisten importancia, podemos expresar al docente y al padre de familia que esta temática es primordial e ineludible si queremos llegar a una mínima comprensión sobre el desarrollo sexual del niño, reconociendo la necesidad de comprender los conceptos de las diferentes fases de la sexualidad infantil, pero especialmente la importancia de proteger el cuerpo y la integridad afectiva de nuestros hijos, y de prevenir posibles abusos contra su vida y dignidad.

### **Propósito (objetivo)**

Contrastar dos concepciones sobre la sexualidad infantil: el niño como ser sexuado y el niño como sujeto de una sexualidad protegida, la cual es la base de la vida afectiva y emocional saludable del infante.

## Conceptualización general

Critica a la idea generalizada de la inexistencia de la sexualidad en los niños:

Forma parte de la opinión popular acerca de la pulsión sexual la afirmación de que ella falta en la infancia y solo despierta en el periodo de la vida llamado pubertad. No es este un error cualquiera: tiene graves consecuencias, pues es el principal culpable de nuestra presente ignorancia acerca de las bases de la vida sexual. Un estudio a fondo de las manifestaciones sexuales de la infancia nos revelaría probablemente los rasgos esenciales de la *pulsión sexual*, dejaría traslucir su desarrollo y mostraría que está compuesta por diversas fuentes. (Freud, 1985, p. 61)

Sobre el periodo de latencia de la sexualidad infantil:

Los hallazgos extraordinariamente frecuentes de mociones sexuales que se creían excepciones y casos atípicos en la infancia, así como la revelación de los *recuerdos infantiles* de los neuróticos, hasta entonces inconscientes, permiten quizá trazar el siguiente cuadro de la conducta sexual en ese periodo: parece seguro que el neonato trae consigo gérmenes de mociones sexuales que siguen desarrollándose durante cierto lapso, pero después sufren una progresiva sofocación; esta, a su vez, puede ser quebrada por oleadas regulares de avance del desarrollo sexual o suspendida por peculiaridades individuales. Nada seguro se conoce acerca del carácter legal y la periodicidad de esta vía oscilante de desarrollo. Parece, empero, que casi siempre hacia el tercero o cuarto año de vida del niño su sexualidad se expresa en una forma asequible a la observación. (Freud, 1985, pp. 64-65)

Acerca de cómo se presentan los diques y obstáculos de la sexualidad infantil:

Durante este *periodo de latencia* total o meramente parcial se edifican los poderes anímicos que más tarde se presentarán como inhibiciones en el camino de la pulsión sexual y angostarán su curso a

la manera de unos diques (el asco, el sentimiento de vergüenza, los reclamos ideales en lo estético y en lo moral). En el niño civilizado se tiene la impresión de que el establecimiento de esos diques es obra de la educación, y sin duda alguna ella contribuye en mucho.

¿Con qué medios se ejecutan estas construcciones tan importantes para la cultura personal y la normalidad posteriores del individuo? Probablemente a expensas de las mociones sexuales infantiles mismas, cuyo aflujo no ha cesado, pues, ni siquiera en este periodo de latencia, pero cuya energía —en su totalidad o en su mayor parte— es desviada del uso sexual y aplicada a otros fines. Los historiadores de la cultura parecen contestes en suponer que mediante esa desviación de las fuerzas pulsionales sexuales de sus metas, y su orientación hacia metas nuevas (un proceso que merece el nombre de *sublimación*), se adquieren poderosos componentes para todos los logros culturales. (Freud, 1985, p. 66)

Sobre las manifestaciones de la sexualidad infantil, Freud presenta varios fenómenos que se deben tener en cuenta como evidencia de la sexualidad del niño: el chupeteo, el autoerotismo, las zonas erógenas, las manifestaciones sexuales masturbatorias, la actividad de la zona anal y de las zonas genitales, entre otras.

Manifestaciones precisas de la pulsión sexual transformada en pulsión de saber aparecen en las conductas de los niños al espiar a otros niños y adultos, además de una serie de preguntas, que se hacen constantes, sobre sus genitales: ¿por qué las niñas no tienen pene?, ¿por qué los niños orinan sin sentarse?, ¿si las niñas no tienen pene, entonces qué tienen?, ¿me puede nacer como a él?, ¿me lo pueden cortar como a ella?

### **Prevenir y denunciar el abuso sexual infantil**

El abuso sexual infantil es un problema que han soportado los niños y adolescentes desde siempre, pero que en la mayoría de las ocasiones es negado por las circunstancias en que se produce y las personas que pueden estar involucradas en los actos de abuso. Lo importante es

entender que el maltrato sexual a menores es una forma de maltrato infantil y que es un delito que puede acarrear una pena de cárcel sin que se le otorguen beneficios para aminorar la pena.

Cualquier niño de cualquier edad y clase social puede ser víctima de abusos sexuales, no siempre evidentes, pues, aunque pueden tratarse de actos violentos, el agresor también se puede servir de promesas o amenazas para llevar a cabo actos que no dejan una huella visible o que no implican contacto físico. Además, el abuso sexual infantil comprende diversas formas, como la explotación sexual, el turismo sexual y la pornografía.

El abuso sexual se define como la utilización de un niño o niña con la finalidad de satisfacer o gratificar sexualmente a un adulto o grupo de adultos. Este es generalmente propiciado por una figura cercana, como el padrastro, o un cuidador, como un tío o un primo. Incluso puede llegar a ser cometido por un familiar consanguíneo, el padre, el hermano, el tío, caso en el cual se conoce como incesto. Otra forma de abuso sexual es aquel producido por un agresor desconocido por el niño o niña y que se denomina específicamente como ataque sexual.

Un tercer tipo es la explotación sexual, en la que el niño o niña es tratado como un objeto comercial. Comprende la prostitución infantil, la pedofilia, el tráfico de niños para turismo sexual y la pornografía con presencia del niño o a través de Internet. Este tipo de explotación también se puede dar dentro de la familia.

## **Consecuencias del abuso sexual en los niños**

El papel de la familia es esencial en la recuperación física y emocional de la niña o del niño que ha sufrido de abuso sexual.

La atención que se le debe proporcionar a este niño no debe únicamente centrarse en el cuidado de sus lesiones físicas, sino que también es muy importante que se le brinde atención psicológica. El niño o la niña que sufre o sufrió algún abuso sexual padece diversas consecuencias, algunas de las cuales se describen a continuación, para que así se puedan llegar a detectar situaciones de abuso sexual.

- *Emocionales*: miedo generalizado, agresividad, culpa y vergüenza, aislamiento, ansiedad, depresión, baja autoestima, rechazo del propio cuerpo. Temor a que no se le crea o a que sea culpado o castigado.
- *Físicas*: marcas en el cuerpo, sangrado, fluidos, pesadillas y problemas de sueño, cambios de hábitos en la alimentación, pérdida del control de esfínteres.
- *En la conducta*: consumo de drogas y alcohol, se fugan de la casa o del colegio, conductas autolesivas o suicidas, hiperactividad, bajo rendimiento escolar.
- *Sociales*: disminución del deseo de estar con otros niños, actitudes retraídas, falta de deseo de salir de la casa.

### Recomendaciones para prevenir el maltrato y el abuso infantil

- *Acompañar y comunicarse con el niño es fundamental*: por el trabajo, el estudio y las ocupaciones diarias, los padres ya no conversan directamente con sus hijos. Llamadas, mensajes por el celular y un saludo rápido antes de dormir es lo que se hace hoy en las familias modernas. Es precisamente en los espacios de confianza, seguridad y comunicación, cuando se pasa tiempo a solas con los niños, donde puede surgir la confesión del abuso. Por eso son los adultos quienes deben fomentar en la casa una comunicación abierta y transparente con todos y cada uno de los miembros de la familia.
- *Educarlo sobre las emociones y su cuerpo*: desde pequeños, los niños deben aprender a conocer y manifestar sus emociones y sensaciones, como la alegría, la incomodidad, el asco, la rabia, la ira, el miedo, el enojo, el gusto y el disgusto, entre otras. De esta manera, el niño podrá expresarse claramente cuando otra persona intente tocar su cuerpo a escondidas, sin la presencia

de otras personas; forzarlo a hacer lo que no quiere; tocar sus partes íntimas; abusar de él o atacarlo; el niño tiene derecho a contar lo que le está pasando, a ser escuchado, a manifestar de forma verbal o no verbal lo que le está sucediendo.

- *Educación sexual, en casa y en la escuela:* los niños deben recibir de sus profesores y padres charlas muy directas en las que se les hable y eduque sobre el cuerpo, la afectividad, la sexualidad y las relaciones sexo-genitales. Al recibir la información adecuada según su edad, los niños podrán identificar a un potencial abusador y podrán protegerse.
- *Un espacio para la intimidad:* cuando el niño tenga la edad suficiente para bañarse y vestirse solo, es necesario que sus padres, hermanos, abuelos, tíos, entre otros, respeten su derecho a la intimidad. Es una buena manera de hacerle entender al niño que él tiene sus propios espacios, que su cuerpo es sagrado, que es él quien decide sobre sí mismo y que nadie tiene derecho a vulnerarlo.
- *Sobre las caricias:* la regla general en casa es que todos los miembros de la familia tienen derecho a recibir, pero también a rechazar una caricia, beso o demostración de afecto de parte de cualquier persona. Del mismo modo es claro que los padres no deben obligar al niño a que abrace o bese a cualquier persona, pues eso es una decisión personal. Hay que enseñarle al niño a decir “no” y a respetar sus maneras de sentir y actuar.
- *No guardar silencio:* un padre de familia no puede guardar silencio si sospecha o conoce de un abuso de la intimidad y la sexualidad de su hijo, no puede encubrir a familiares, al esposo, padrastro, abuelo, amigo ni vecino; en tal caso estaría apoyando el crimen contra el niño y sería igualmente objeto de investigación y de las penas que el juez estime según la ley.

## Acercamiento personal (reflexión)

- ¿En alguna oportunidad ha conocido manifestaciones sexuales en algún niño? Descríbalas y explique cómo las leería desde los aportes conceptuales del psicoanálisis de Sigmund Freud.
- Después de leer el texto sobre la prevención del abuso sexual infantil explique por qué, pese a la existencia de una sexualidad y afectividad infantil, es una obligación proteger la integridad sexual de los niños y niñas.
- Si una madre en su infancia fue abusada sexualmente y guardó silencio, y en el presente se da cuenta de que uno de sus hijos está sufriendo abuso sexual, ¿qué debería hacer ella?, ¿cómo puede la escuela orientarla y apoyarla?

## Actividades sugeridas

### Búsquedas en Internet

- Explore y describa cuál es la ruta institucional más cercana y eficaz para denunciar casos de abuso sexual infantil (consulte sobre la ruta en las escuelas, en el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, en las comisarías de familia, entre otros).
- Investigue cuáles son las leyes y penas para quienes abusan sexualmente de los niños, niñas y adolescentes.

### Búsquedas de casos en prensa

- En lo posible, encuentre una referencia sobre un supuesto abuso sexual infantil, que haya sido fruto de la fantasía de un niño. ¿Qué explicación puede darse sobre el hecho de que un niño construya estas narraciones?
- En casos como el anterior, ¿cómo cree usted que se puede lograr una posición responsable por parte de las mamás y papás acerca del cuidado de sus hijos y la sospecha continua sobre cualquier persona que se acerque a ellos?
- Encuentre al menos dos casos sobre abuso sexual de menores en las redes sociales, comente y proponga mecanismos de prevención para los niños, niñas y adolescentes.

Preguntas para debates grupales

- ¿Los medios masivos de información incitan a los padres a que vistan a sus hijos como adultos, a que estos sigan patrones de conducta que promueven una sexualidad más temprana?
- ¿Qué tanto control deben tener los padres de familia sobre el uso de las redes sociales (Facebook, Instagram, YouTube, entre otras) en menores de dieciocho años?

## Bibliografía básica

- Alexander, P. (1992). Application of Attachment Theory to the Study of Sexual Abuse. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60(2), 185-195.
- American Academy of Child and Adolescent Psychiatry (1997). Practice Parameters for the Forensic Evaluation of Children and Adolescents Who May Have Been Physically or Sexually Abused. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 36, 37s-56s.
- American Psychological Association (1996). *Violence and the Family: Report of the APA Presidential Task Force on Violence and the Family*. Washington D. C.: American Psychological Association.
- Arón, A. y Llanos, T. (2004). Cuidar a los que cuidan: Desgaste profesional y cuidado de los equipos que trabajan con violencia. *Sistemas familiares*, 20(1-2), 5-15.
- Baita, S. (2007). *Ventajas y desventajas del uso de protocolos en maltrato y abuso sexual infantil*. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional de Violencia, Abuso y Maltrato, Buenos Aires, Argentina.
- Baita, S. (2010). *Detección y abordaje del abuso sexual infantil*. Curso de Formación Profesional para Trabajadores Sociales, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.
- Barudy, J. (1998). *El dolor invisible de la infancia: Una lectura ecosistémica del maltrato infantil*. Barcelona: Paidós.
- Cantón, J. y Cortés, M. (2000). *Guía para la evaluación del abuso sexual infantil*. Madrid: Pirámide.
- Freud, S. (1979) *Un recuerdo infantil de Leonardo da Vinci*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Freud, S. (1985). *Ensayos sobre sexualidad*. Madrid: Sarpe.
- Garbarino, J. y Eckenrode, J. (1996). *Por qué las familias abusan de sus hijos*. Buenos Aires: Granica.
- Gardner, R. (1992). *True and False Accusations of Child Sex Abuse*. Creskill: Creative Therapeutics.

## Bibliografía complementaria

- Foucault, M. (1977). *Historia de la sexualidad: La voluntad de saber*. Madrid: Siglo XXI.
- Hooper, C. (1994). *Madres sobrevivientes al abuso sexual de sus niños*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Intebi, I. (2008). *Abuso sexual infantil: En las mejores familias*. Buenos Aires: Granica.
- Jenny, C. (2002). Medical Issues in Child Sexual Abuse. En J. Myers *et al.* (eds.), *The APSAC Handbook on Child Maltreatment* (pp. 235-247). California: Sage.
- Organización Mundial de la Salud (2014). *Maltrato infantil: Nota descriptiva n.º 150*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.
- Paine, M. y Hansen, D. (2002). Factors Influencing Children to Self-Disclose Sexual Abuse. *Clinical Psychology Review*, 22, 271-295.
- Pereda, N. (2009). Consecuencias psicológicas iniciales del abuso sexual infantil. *Papeles del Psicólogo*, 30(2), 135-144.
- Pereda, N., Guilera, G., Forns, M. y Gómez-Benito, J. (2009). The Prevalence of Child Sexual Abuse in Community and Students Samples: A Meta-Analysis. *Clinical Psychology Review*, 29(4), 328-338.
- Perrone, R. y Nannini, M. (1997). *Violencia y abusos sexuales en la familia: Un abordaje sistémico y comunicacional*. Buenos Aires: Paidós.
- Tarczon, C. (2012). *Mothers with a History of Child Sexual Abuse: Key Issues for Child Protection Practice and Policy*. Melbourne: Australian Center for the Study of Sexual Assault.



*Los niños aprenden todo lo que ven en casa, en la escuela y en la calle, a veces los compañeritos que, digamos, tienen problemas en el hogar, vienen y se desquitan en el jardín, empiezan a decir palabras feas que ellos todavía no deberían saber...*

Madre de familia  
Hogar Infantil Fundehi, barrio El Arroyo,  
Cazucá, Soacha, 2017

## **Tema 4. Desarrollo cognitivo o del pensamiento en la infancia**

### **Presentación**

Para pensar el desarrollo cognitivo del niño es recomendable estudiar la obra de Jean Piaget desde una perspectiva realmente interdisciplinaria y desde un enfoque constructivista. Piaget hizo uso de los propios fundamentos de su elaborada epistemología genética o epistemología científica acerca de la construcción del conocimiento para definir las operaciones centrales del pensamiento lógico-matemático, del desarrollo moral y las etapas centrales del pensamiento humano.

### **Propósito (objetivo)**

Motivar al docente y al padre de familia para que realicen una exploración y asimilación de los aportes esenciales del estudio piagetiano con el propósito de adquirir elementos conceptuales que enriquezcan su mirada sobre los distintos estilos de pensamiento que se presentan en el niño, considerando cuáles de estos fortalecen su autonomía y capacidad reflexiva.

## Conceptualización general

Existen dos niveles de análisis que es importante abordar en el pensamiento de Jean Piaget para lograr un mínimo acercamiento a su teoría: la operación del pensamiento y el desarrollo de las etapas de la inteligencia<sup>1</sup>.

### Pensamiento operacional

Más allá de una concepción que comprende la sensación y la percepción como el origen de los conocimientos que cree en el empirismo como el fundamento del desarrollo científico, Piaget sostiene que si bien estas tienen un papel preponderante en las primeras etapas del desarrollo nunca operan solas. El progreso del conocimiento es deudor de las acciones que siguen a las sensaciones, y así la hipótesis piagetiana se formula en los siguientes términos: *nuestros conocimientos no provienen únicamente de la sensación ni de la percepción, sino de la totalidad de la acción con respecto de la cual la percepción solo constituye la función de señalización, puesto que lo propio de la inteligencia no es contemplar, sino “transformar” y su mecanismo es esencialmente operatorio.*

La transformación de los objetos, es decir, la estructuración y esquematización que sobre estos realiza el sujeto, enseña Piaget, se da de dos modos: de forma física, cuando se trata de modificar la posición del objeto o sus propiedades para investigar su configuración, y de modo lógico-matemático, cuando se nutre el objeto con relaciones novedosas por medio de sistemas de acción centradas en operaciones. De lo anterior se desprenden dos tipos de experiencia que corresponden a las dos formas de estructuración: la experiencia física y la experiencia lógico-matemática, procedimientos y operaciones.

En concordancia con la teoría piagetiana se plantea que algunas de las operaciones del pensamiento no se dan aisladamente sino que

---

1 La elaboración conceptual que presento sobre los textos de Piaget hace parte de la tesis *Función y límite de la voluntad de saber* (1997).

se instalan a través de su *naturaleza esquemática*, se sitúan como una caja de herramientas, como cualidades benéficas para el progreso y la transformación de la inteligencia. Las *operaciones lógico-matemáticas* tienen la propiedad de poder ser interiorizadas y de ser reversibles, entre ellas se destacan: las clasificaciones, el discernimiento de la transitividad y de la conservación, la reversibilidad, y la lógica del número (la inclusión y la seriación).

En torno a la lógica de las estructuras del conocimiento, Piaget destaca el pilar fundamental de su enseñanza: *la acción como interacción*. Y frente a la indagación por la división entre lo lógico-operacional y lo físico critica la diferencia que hace el Círculo de Viena entre una verdad lógica que se soporta sobre la pura formalización y una verdad proposicional basada en los hechos. Sugiere que es indispensable y necesaria la función determinante de la experiencia como base de todo conocimiento, aunque sea formal, así, por ejemplo, una verdad como  $2 + 2 = 4$  supone la presencia anterior de una experiencia; de igual manera, para construir la lógica elemental transitiva, por ejemplo,  $4 - 2 = 2$ , el niño necesitará de la experiencia, de la acción. En síntesis, la estructura del lenguaje, y en especial del *lenguaje formal*, es *dependiente de la experiencia* como coordinación de la acción entre estructuras y procedimientos.

Para la comprensión de las *clasificaciones*, o también llamadas agrupaciones de clases, el niño comienza a esquematizarlas a partir de las colecciones de figuras, luego logra agrupar los objetos según semejanzas o diferencias, y finalmente se figura o imagina colecciones formales de ideas o de subconjuntos a nivel racional. El entendimiento de la idea de *conservación* estipula que el esquema de permanencia debe asumirse también cuando el objeto está ausente o por fuera del campo de percepción del sujeto. Así, se distinguen dos casos, el esquema de permanencia-conservación por invariantes sensomotoras, o sea las constantes perceptivas de la magnitud, la forma, el color, etc., y el esquema de permanencia por invariantes del pensamiento que implica la conservación de la *noción de conjunto*, magnitud espacial, cantidad física, etc. Entonces, la invariante de la conservación del objeto se construye primero en función de la percepción de los desplazamientos del objeto y, posteriormente, gracias a las invariantes representativas que

quedan en la mente como correlativas a la construcción de las nociones de clase o de conjunto.

Otro de los mecanismos centrales es la configuración de la inteligencia de *la reversibilidad*. Piaget expone que esta es la expresión pura de la *transformación de las acciones en operaciones*. En el niño, las primeras acciones son de sentido único: son elementales, se someten a una interiorización de la acción bajo la forma de una representación imaginada de carácter irreversible, y posteriormente las acciones se coordinan en sistemas posibles de reversibilidad, donde cada operación tiene su contraparte inversa. Esto último es producto de la riqueza de los esquemas que se han incrementado en el transcurso del florecimiento de los procedimientos mentales.

## Etapas del desarrollo cognitivo

Dentro del proceso de desarrollo del pensamiento, Piaget distingue varias etapas, que se presentan en un periodo de florecimiento más o menos definido. Tal intervalo no siempre coincide con la edad cronológica de los niños, pues cada uno está sometido a condiciones diferentes por su entorno y la influencia e intensidad de las variables culturales difiere en cada lugar. En realidad, más allá de una definición exacta del periodo, lo importante es la verificación de sus aportes en las manifestaciones propias de cada etapa de desarrollo. Dichas etapas se instauran a partir del nacimiento del niño y tienen su término en la madurez del adolescente, tienen características fundamentales y se ordenan de la siguiente manera:

- *Periodo sensorial-motor*: está delimitado más o menos entre los cero a dos años de edad, se reconoce por la presencia de *egocentrismo*, y tiene como mayor logro la organización de acciones sensoriales-motrices a nivel perceptivo, y la construcción de la noción de *objeto permanente*<sup>2</sup>. Esta etapa es preponderante

---

2 Es importante que en este punto se recuerden algunos de los conceptos del segundo tema, especialmente la descripción sobre el desarrollo del niño en su primer año de vida.

para el desarrollo del pensamiento ya que “[...] el niño elabora a ese nivel el conjunto de las subestructuras cognoscitivas que servirán de punto de partida a sus construcciones perceptivas e intelectuales ulteriores [...]” (Piaget, 1975, p. 15), por ello puede observarse que en este estadio predomina la experiencia o el desenvolvimiento sensorial y motor, la abstracción empírica sobre la reflexiva.

- *Etapa preoperacional o preconceptual*: se da entre los dos y siete años más o menos, se destaca aquí la capacidad que adquiere el niño para *representarse el mundo*, comienza a desarrollar procesos de inferencia causal y la noción de tiempo. Todo ello se soporta en la aparición e interiorización del lenguaje; el niño adquiere la capacidad de reconstruir sus acciones gracias a la *verbalización*, lo cual tiene tres consecuencias esenciales para el progreso del pensamiento: el intercambio con los individuos como comienzo de la socialización, la aparición de la palabra interiorizada como puro pensamiento, y la interiorización de la acción, que pasa de ser empírica o motriz al mundo de las imágenes mentales.
- *Etapa de las operaciones concretas*: se presenta entre los siete y once años, y en ella se logra el equilibrio de los logros de la etapa anterior, se presentan las organizaciones conceptuales y el desenvolvimiento de las estructuras de grupos y de clases, principalmente se interiorizan *la reversibilidad y las combinaciones*. A nivel social se adquiere la capacidad de cooperación, ya que el niño diferencia su opinión de la de los demás, lo cual es correlativo con la superación del lenguaje egocéntrico, y con el cambio de una *posición heterónoma* ante la reglas a una *actitud autónoma*. A nivel del pensamiento se presenta la superación del *animismo*, que da paso a las primeras explicaciones racionales.
- *Etapa de las operaciones formales*: se da en el intervalo de los once a los dieciséis años. En ella el joven da inicio al mundo de las posibilidades mentales, ya no solamente representa la

realidad sino que intenta *crear* nuevos mundos de pensamiento. Al respecto relata Piaget: “Si lo comparamos con un niño, el adolescente es un individuo que construye sistemas y ‘teorías’” (Piaget, 1985, p. 94). En esta etapa el joven presenta un profundo interés por problemas que carecen de actualidad, se involucra en la construcción de quimeras, es un soñador que ha llegado al estado de formalización y de *abstracción del pensamiento*. Ya ha logrado el paso o transposición de las operaciones lógicas sobre lo concreto a su aplicación efectiva en el plano de las ideas. En síntesis, logra desarrollar el modo de *pensamiento hipotético-deductivo*, base de la inteligencia científica. Esto deja sembrado el terreno para la formulación del siguiente estadio: el pensamiento científico, nivel en el que la abstracción se desprende de cualquier abstracción empírica, momento que libera el pensamiento de la realidad para darles paso a las operaciones sobre las operaciones, a la pura abstracción reflexiva.

## Acercamiento personal (reflexión)

Después de abordar la conceptualización:

- ¿Cómo cree que se dan las relaciones entre las etapas de pensamiento y la adquisición de habilidades sociales y competencias ciudadanas?
- Plantee dos ejemplos que den cuenta del pensamiento egocéntrico del niño y dos ejemplos que muestren que ha logrado un pensamiento en el que tiene en cuenta la perspectiva del otro.
- ¿Cómo explicaría el paso de un pensamiento de carácter heterónomo a uno autónomo en el niño?
- Se dice que los niños de la calle desarrollan cierta “astucia”, ¿qué tipo de pensamiento estaría desarrollando con ello?

## Actividades sugeridas

### Búsquedas en Internet y bibliotecas

- Profundice en los conceptos destacados en cursiva en la sección de conceptualización general.
- Lea el libro de Henry Wallon *Del acto al pensamiento* (<https://is.gd/yDgGW2>) y haga un cuadro conceptual en el que muestre las similitudes y diferencias entre las etapas que se plantean allí con las presentadas por Piaget.

### Búsquedas de casos en prensa

- En algunas situaciones los adultos conservan rasgos o conjuntos de esquemas del pensamiento de la niñez. Ilustre casos en los cuales un adulto presenta evasión de la responsabilidad mediante argumentos egocéntricos y heterónomos.

### Preguntas para debates grupales

- En algunas ocasiones ciertos niños y niñas presentan un desarrollo cognitivo más avanzado que el promedio, incluso pueden razonar mejor que muchos adultos. ¿Aun así, por qué no se le puede tratar como un adulto? ¿Qué aspectos de su vida hay que proteger?
- ¿Creen ustedes que el desarrollo del pensamiento es garantía para construir un buen juicio moral, respeto por los otros y para apropiarse de la idea y práctica del bien común? ¿O es un aspecto necesario pero insuficiente para lograr una correcta moral?

## Bibliografía básica

- McCabe, A. (2006). Developmental Psychology. En *McGraw-Hill Concise Encyclopedia of Science and Technology*. Nueva York: McGraw-Hill.
- McLeod, S. (6 de junio de 2018). Jean Piaget's Theory of Cognitive Development. *Simply Psychology*, recuperado de <https://is.gd/uiTclT>
- Piaget, J. (1954). *La construcción de la realidad en el niño*. Nueva York: Norton.
- Piaget, J. y Inhelder, B. (1973). *Memory and Intelligence*. Londres: Routledge y Kegan Paul.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1975). *Psicología del niño*. Madrid: Ediciones Morata.
- Singer-Freeman, K. Concrete Operational Period. En N. Salkind, *Encyclopedia of Human Development, 1* (pp. 291-292). Thousand Oaks: Sage.
- Torres, J. y Ash, M. (2007). Cognitive Development. En C. Reynolds, K. Vanneest y E. Fletcher-Janzen (eds.), *Encyclopedia of Special Education: A Reference for the Education of Children, Adolescents, and Adults with Disabilities and Other Exceptional Individuals*. Hoboken: John Wiley & Sons.

## Bibliografía complementaria

- Acevedo, O. (1997). *Función y límite de la voluntad de saber* (tesis inédita). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Furth, H. (1977). *The Operative and Figurative Aspects of Knowledge in Piaget's Theory*. Londres: Routledge y Kegan Paul.
- Piaget, J. (1985). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Planeta.
- Pulaski, M. (1978). *El desarrollo de la mente infantil*. Madrid: Paidós.
- Traill, R. (2012). *Una base molecular para "schème" de Piaget (como código de memoria): Algunas implicaciones sorprendentes*. Ponencia presentada en la 42.<sup>a</sup> Conferencia Anual de la Sociedad Jean Piaget, Toronto, Canadá.
- Weinberg, R. (1989). Intelligence and IQ: Landmark Issues and Great Debates. *American Psychologist, 44*, 98-104.





*Para mí respetuoso es aquel que respeta a sus vecinos, aquel que sabe que sacar a su perro significa limpiar lo que el perro haga [...], aquel que sabe que hacer hasta el menor robo de electricidad está mal, aquel que sabe que no debe botar basura en la calle, sino esperar que pase el carro recolector, aquel que respeta las cosas de los demás vecinos.*

Madre de familia  
Hogar Infantil Fundehi, barrio El Arroyo,  
Cazucá, Soacha, 2017

# Tema 5. Desarrollo moral de los niños

## Presentación

El tema del desarrollo moral para los educadores y los profesionales de las ciencias humanas suele evadirse debido al temor de acercarse a un supuesto discurso religioso, pero nada más alejado de dicha versión que el estudio acucioso y minucioso sobre el desarrollo moral en el niño de autores como el mismo Piaget, Williams y Kohlberg, quienes dilucidan el proceso moral como una construcción en la cual el niño pasa de una fase heterónoma (seguir la norma de otros) a fases autónomas (saber el sentido de las normas y tomar decisiones propias), y a la formación de su propio criterio o juicio moral.

## Propósito (objetivo)

Reconocer los principales estadios del criterio moral del niño y la niña y su importancia al determinar el comportamiento de este en sus relaciones con los demás y en la construcción de competencias ciudadanas.

## Conceptualización general

Aquí tomaremos parte de la descripción de los seis estadios del desarrollo moral expuestos por Kohlberg en su obra *Conducta y desarrollo moral*. Aunque incluye periodos de edad definidos, asumiremos que estos no se aplican de la misma manera a los niños de Colombia, dado que en nuestra realidad las condiciones sociohistóricas en que se da su desarrollo son distintas y difieren de las de los niños estadounidenses y europeos.

### Estadio 1. Moralidad heterónoma

El niño está a merced de los deseos de los otros, obedece por temor al castigo y justifica sus acciones a partir de lo que le han dicho los mayores. Su punto de vista responde al pensamiento egocéntrico, en el sentido en que no tiene aún la capacidad para relacionar puntos de vista diferentes a los que ha tomado por imitación. A la pregunta: ¿por qué dice eso? El niño responde: “Porque mi papá lo dijo”.

### Estadio 2. Individualismo o egocentrismo

Las metas del niño son instrumentales, sigue las reglas solo si le conviene, toma la norma en sentido empírico, el bien lo define como aquello que le es útil, a pesar de saber que el otro tiene intereses diferentes, por ejemplo: el niño preferirá estar con el amigo que tenga los juguetes sin considerar si deja a su otro compañero solo.

### Estadio 3. Expectativas interpersonales (cooperación)

El niño empieza a actuar según lo que los demás esperan de él para ganar admiración y aceptación, y asume que el buen comportamiento trae ganancias. Aquí empieza a tener en cuenta los valores y sentimientos de los demás, y aprende a ponerse en el lugar del otro, imaginando qué sentiría en una situación similar a la del otro. Es en esta modalidad de juicio moral en la cual se articulan las primeras competencias ciudadanas asociadas con la cooperación y la solidaridad.

#### **Estadio 4. Conciencia del bien social**

El menor encuentra que el bien no lo hacen solo las personas sino también las instituciones sociales, por eso asume que su bien está en ir más allá de lo que hace para sí y su familia, con lo cual comprende la idea de poder contribuir con la sociedad. Sin embargo, si la institucionalidad del entorno social es frágil, es muy difícil poder instaurar esta relación y, por ende, la idea es la justicia mediada por terceros.

#### **Estadio 5. Asimilación del contrato social (apropiación de competencias ciudadanas)**

El niño incorpora la concepción del respeto a la diferencia dada por el reconocimiento de la diversidad y pluralidad social de los grupos que conforman el entorno público, por lo cual comprende que el papel de la ley está en situar un medio o referente que le permita a la mayoría contratar socialmente sobre sus derechos y deberes, asimila igualmente la relatividad de las normas y valores, pero dejando un margen para valores esenciales incuestionables: la vida, la libertad y el bien común.

#### **Estadio 6. Principios éticos universales**

Ya en la preadolescencia o adolescencia se comprende que los contratos sociales se apoyan en principios universales, tales como los derechos humanos. Aquí se da especial importancia a la capacidad de lograr acuerdos con el otro y a la solución mediada de conflictos.

Estas son las fases propuestas por Kohlberg, las cuales tienen como base las formuladas por Jean Piaget, entre las cuales se destacan las siguientes:

- *Fase egocéntrica*: en la cual el niño interpreta el mundo desde sus deseos, es un momento en el que no ha alcanzado a desarrollar el reconocimiento de los intereses del otro. El comportamiento del niño se asemeja a la descripción del “pequeño tirano”, aportada por el psicoanálisis, en la que por medio de

pataletas, rabetas y exigencias busca dominar la autoridad de sus padres.

- *Fase heterónoma*: o de coacción, ve en las normas algo que viene de afuera, de sus padres o de la escuela, y justifica sus actos imitando las justificaciones de aquellos.
- *Fase cooperativa*: en ella el niño entra en juegos colectivos, hace negociaciones con sus pares y se siente gratificado al ver que puede servir a los demás. “El niño encuentra en sus hermanos y hermanas, o en sus compañeros de juego, una forma de sociedad que desarrolla su deseo de cooperación. Esto creará en él un nuevo tipo de moralidad —moral—, de reciprocidad y no de obediencia” (Piaget, citado en Williams, 1972, p. 29).
- *Fase abstracta*: en esta el niño logra reflexionar sobre las normas, su origen, función y relatividad cultural, pero sobre todo, toma decisiones sobre racionalizaciones propias, no bajo modelos o presiones sociales, llena de contenido propio la noción de bien, con lo cual va más allá de la idea del deber ser.

Además de las etapas esbozadas es importante destacar que la noción de *lo bueno* sufre igualmente una transformación en el proceso moral del niño, inicialmente lo bueno está ligado a criterios emocionales: es bueno todo aquello que me gusta y me agrada, y no tiene en cuenta el establecimiento de las normas. El cierre del proceso de la construcción de la noción de bondad se da cuando el niño asume la regla de oro, fundamentada en la filosofía kantiana: tratar al otro como me gustaría que me trataran.

## Acercamiento personal (reflexión)

- Después de haber analizado la incidencia del aprendizaje por modelamiento y el proceso de formación del criterio moral, ¿cómo cree usted que incide el desarrollo moral en la formación de conductas prosociales (acciones socialmente correctas sin esperar nada a cambio) y en el desarrollo de competencias ciudadanas?
- Cuando los padres envían mensajes contradictorios, por ejemplo, le piden al niño hacer algo que ellos no hacen, ¿cómo afecta esto el juicio o reflexión moral del niño?

## Actividades sugeridas

### Búsquedas en Internet y bibliotecas

- Profundice en las obras de los autores citados en la conceptualización general sobre las etapas del desarrollo moral.
- Investigue sobre los periodos o edades que comprende cada una de estas etapas, según las propuestas de Kohlberg y Piaget, contrástelas con nuestra realidad y proponga los periodos acordes a nuestro contexto.
- Elabore un breve texto sobre la importancia que podría tener el juego grupal en la construcción de las normas sociales en los niños y adolescentes.

### Búsquedas de casos en prensa

- Ilustre un caso de infracción de la ley por parte de un menor y la justificación de este. Evalúe a qué tipo de moralidad responden sus argumentos.

### Preguntas para debates grupales

- ¿Cuáles son los factores que en nuestro medio obstaculizan el paso de una moralidad heterónoma a una moralidad autónoma?
- En el caso del adolescente infractor, si alcanza a tener una comprensión autónoma de la moralidad, ¿qué lo empuja o motiva a transgredir la norma social?

## Bibliografía básica

- Kohlberg, L. (1976). *Conducta y desarrollo moral*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- Piaget, J. (1971). *El juicio moral en el niño*. Barcelona: Fontanela.
- Williams, K. (1972). *El desarrollo moral*. Buenos Aires: Ateneo.

## Bibliografía complementaria

- Habermas, J. (1991). *Erläuterungen zur Diskursethik*. Fráncfort: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro: Estudios de teoría política*. Barcelona: Paidós.
- Higgins, A., Kohlberg, L. y Power, C. (1989). *La educación moral*. Barcelona: Gedisa.
- Papalia, D. y Olds, S. (1999). *Psicología del desarrollo*. Ciudad de México: McGraw-Hill.
- Piaget, J. (1973). *La psicología del niño*. Madrid: Morata.
- Spranger, E. (1961). *Formas de vida: Psicología y ética de la personalidad*. Madrid: Revistas de Occidente.
- Villegas, C. (1995). Acción moral: De una moralidad estratégica a una moralidad de principios o solidaridad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 27, 463-470.

Werner, H. (1972). The Concept of Development from a Comparative and Organismic Point of View. En C. Stendler-Lavatelli y F. Lavetelli (eds.), *Readings in Child Development and Behavior* (pp. 47-54). Nueva York: Harcourt Brace Jovanovich.



*Veo que los niños juegan y luego salen peleando, también  
al rato vuelven otra vez a jugar y después se reconcilian,  
jugando aprenden a estar con los otros.*

Madre de familia  
Hogar Infantil Fundehi, barrio El Arroyo,  
Cazucá, Soacha, 2017

## **Tema 6. El juego en el proceso de desarrollo del niño**

### **Presentación**

Hasta hace poco el juego era visto como una actividad aislada dentro del desarrollo psíquico del niño, incluso se le consideraba de manera peyorativa, como espacio para perder el tiempo, pero en la actualidad el juego recobró su función de medio básico para el fortalecimiento de las actitudes y habilidades sociales del niño, considerándosele incluso como soporte motivacional y cognitivo de los aprendizajes socioespaciales, lingüísticos y lógico-matemáticos.

### **Propósito (objetivo)**

Invitar al docente escolar y al padre de familia a que vea en el concepto y en la práctica del juego un medio fundamental para superar el individualismo, ya que facilita una adecuada construcción de la cooperación y el contrato social como marco de bienestar común.

## Conceptualización general

Ernesto García Posada (1999), al analizar los aportes del pedagogo Édouard Claparède, hace una breve recopilación de definiciones sobre el juego, entre las cuales destaca el carácter de cada una de ellas. Así, encuentra que el juego es visto como medio de entretenimiento, mecanismo para emplear la energía física, rasgo atávico de la ley biogenética, ejercicio de preparación para la vida, estímulo para el desarrollo del sistema nervioso, y en otros casos, ejercicio de entrenamiento de habilidades sociales base de las competencias ciudadanas.

Pero además de estas definiciones, Pedro Fullea, del Instituto de Recreación y Deportes de Cuba, precisa que “para el historiador holandés Johan Huizinga [...] lo más importante incluso no es reflexionar acerca ‘del lugar que al juego corresponde entre las demás manifestaciones de la cultura, sino en qué grado la cultura misma ofrece un carácter de juego’” (Fullea, 2000, p. 1).

Desde la perspectiva de la cultura como juego, Fullea señala que no todo juego enseña a vivir en sociedad, y aclara que los

juguets tecnológicos altamente sofisticados —y por tanto muy atractivos al afán indagador infantil— que estimulan en los niños y niñas la agresividad, el individualismo, la competencia irracional y violenta, el afán consumista, así como también el surgimiento de actitudes discriminatorias de tipo étnico, sexual o basadas en el poder adquisitivo familiar, atentan —con toda la fuerza destructiva de una bomba de tiempo destinada a estallar en la futura vida adulta de esos niños— contra los recursos de identidad, solidaridad y participación social, que garantizan el desarrollo cultural en virtud de las tradiciones y los principios más valiosos de cada comunidad. (Fullea, 2000, p. 2)

Ahora bien, para precisar una definición del juego que se pueda aplicar al contexto educativo retomaremos a continuación algunas de las características del mismo<sup>1</sup>:

- El juego requiere de un orden, unas normas creadas por el jugador o los jugadores.
- Reproduce segmentos de la realidad desde construcciones imaginarias.
- Como construcción libre, promueve la espontaneidad, la afectividad y desvirtúa el aburrimiento.
- Puede ser individual o grupal.

Para los niños el juego es su lenguaje cotidiano, establece estados de ánimo positivos que se traducen en alegría y diversión y que de paso incentivan el potencial creativo y la ensoñación de cada uno. Su desarrollo va en detrimento del individualismo y de la competitividad obstinada, enseña a compartir y a lograr metas en conjunto, establece el espacio para el aprendizaje y para llegar a acuerdos que funcionan como normas comunes. Es la principal posibilidad real y técnica que tiene el niño para sobrepasar su egocentrismo inicial<sup>2</sup>.

Según Slaby, citado por Guillermo Gutiérrez (2000), el niño pasa, después de su estado egocéntrico, por diferentes etapas de juego, las cuales categoriza de la siguiente manera:

- *Juego paralelo*: los niños en un espacio conjunto juegan cada uno de forma independiente.

---

1 Descripción inspirada en el Programa no Escolarizado de Educación Inicial, del Ministerio de Educación del Perú y la Fundación Bernard van Leer (BVLf) de Holanda.

2 Es importante tener en cuenta que los juegos varían si se dan entre solo el género masculino o femenino, o si involucra a ambos géneros: igualmente los juegos cambian según la edad y siempre reflejan elementos de su vida interior, ya sean vivencias de su hogar, de la escuela, de la comunidad o del país.

- *Juego asociativo*: los niños pueden tener un tema u objeto común pero es solo esto lo que los integra y no una conciencia grupal; por ejemplo, jugar con una pelota.
- *Juego cooperativo*: los niños aceptan las primeras condiciones de un juego grupal, buscan respetar el orden, los roles y crean nuevas condiciones que hacen más interesante el juego. “El espíritu verdaderamente cooperativo abarca aceptación mutua, apoyo, compartir y resolución constructiva de los problemas por todos, y excluye la hostilidad, el que los niños se hieran, se decepcionen y se rechacen” (Slaby, citado en Gutiérrez, 2000, p. 46).

El juego tiene entonces múltiples consecuencias en el desarrollo psíquico y en el aprendizaje del niño:

- Posibilita una relación de este con el espacio.
- Promueve el conocimiento entre pares, y de paso la interlocución con estos.
- Le enseña a compartir y a lograr metas en grupo.
- Le indica que existen espacios para el diálogo y la escucha.
- Comprende el significado de ayudar a los demás y de ser ayudado.
- Enseña a distribuir responsabilidades y tareas.
- Fortalece su capacidad para participar y pertenecer a grupos.
- Lo empodera a partir del afianzamiento de sus posturas y creencias, expresándolas de una manera asertiva.
- Lo convierte en guardián de la norma y de los derechos de todos los participantes.
- Genera motivación para nuevos aprendizajes.
- Aprende a enfrentar el estrés, la ansiedad y el fracaso, y comprende que se trata de emociones que puede manejar y superar.

## Acercamiento personal (reflexión)

- ¿En su infancia en qué juegos grupales participó? ¿Eran competitivos o cooperativos?
- ¿A qué juegan los niños hoy en la vida diaria, en sus espacios de descanso?
- Como pedagogo o padre de familia ¿considera que los juegos promueven las actividades individuales o las actividades cooperativas?
- ¿Cómo cree que se pueden transformar, por medio del juego, los hábitos individualistas en procesos de participación grupal y solidaria?

## Actividades sugeridas

Búsquedas en Internet y bibliotecas

- Profundice los conceptos de juego egocéntrico, paralelo, asociativo y cooperativo.
- Busque al menos diez juegos de carácter cooperativo, escríbalos en cartulinas pequeñas e intercámbielas con sus compañeros. Hagan un fichero de juegos y clasifiquen su pertinencia según la edad en la que pueden participar los niños.

Búsquedas de casos en prensa

- ¿Conoce algún niño que solo juegue en medios virtuales, (computador, celular, tableta)? Haga una breve descripción de la personalidad del niño que solo juega en pantallas, sin hacer evidente de quién se trata, y la de un niño que interactúa y socializa con otros niños.

### Preguntas para debates grupales

- ¿Creen que hay juegos que no sirven para nada? Expliquen sus respuestas.
- ¿Qué efectos tiene en la personalidad la educación basada en sistemas educativos donde se estimula la competitividad y se ignora el juego cooperativo?
- ¿Qué papel puede desempeñar el juego en la enseñanza y adquisición de reglas en entornos sociales y en espacios públicos de la vida ciudadana?

## Bibliografía básica

- Baraldi, C. (1999). *Jugar es cosa seria*. Rosario: Homosapiens.
- David, M. (1971). *Teoría del juego*. Madrid: Alianza Editorial.
- Huizinga, J. (1972). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza Editorial.
- Jiménez, C. (1996). *La lúdica como experiencia cultural*. Bogotá: Magisterio.
- Winnicott, D. (1982). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.

## Bibliografía complementaria

- Andrés, T. (1991). *Juegos, juguetes y ludotecas: Aportaciones del Primer Seminario Estatal sobre Juegos, Juguetes y Ludotecas*. Madrid: Pablo Montesino.
- Bañeres, D. et al. (2008). *El juego como estrategia didáctica*. Barcelona: Graó.
- Caillos, R. (1958). *Teoría de los juegos*. Barcelona: Seix Barral.
- Díaz, J. (1997). *El juego y el juguete en el desarrollo del niño*. Ciudad de México: Trillas.
- Fullea, P. (2000). *Necesidad por el desarrollo. Seminario Formación de Educadores para la Juventud del año 2000*. Medellín: Yaripa, Ficemea y Unesco.
- García, E. (1999). Édouard Claparède: Didáctica del juego y pedagogía científica. En *Maestros pedagogos II: Un diálogo con el presente*. Medellín: Corporación Regional de Medellín.

- Gutiérrez, G. (2000). *Manual de prevención temprana de la violencia*. Medellín: Programa de Convivencia Ciudadana y Secretaría de Educación.
- Sánchez, R. y Valdivia, G. (1994). *Socialización infantil mediante el juego en el sur andino*. Lima: Fundación Bernard van Leer y Ministerio de Educación.
- Thió de Pol, C., Fusté, S., Martín, L., Palou, S. y Masnou, F. (2007). Jugar para vivir, viviendo para jugar: El juego como motor de aprendizaje. En M. Antón, *Planificar la etapa 0-6* (pp. 127-163). Barcelona: Graó.
- Tirado, M. (1998). *El juego y el arte de ser... humano*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Toro, V. (2013). El juego como herramienta educativa del educador social en actividades de animación sociocultural y de ocio y tiempo libre con niños con discapacidad. *Revista de educación social*, 16, 1-13.



*Inscribimos a la niña en este jardín infantil  
porque mi esposa también necesitaba trabajar,  
o sea, para ir a trabajar necesitaba a alguien  
con quien dejar a la niña y ella no se le puede  
confiar a cualquier persona.*

Padre de familia  
Hogar Infantil Fundehi, barrio El Arroyo,  
Cazucá, Soacha, 2017

# Tema 7. El docente y la construcción de la autoridad

## Presentación

Uno de los espacios que más incide en la formación del niño es la escuela, y precisamente dentro de esta el educador desempeña un papel primordial en la medida en que se convierte en uno de los modelos del niño e interviene sobre él por medio de los actos pedagógicos, los actos de habla y las conductas que este puede llegar a imitar. Centrarnos en el tema de la relación educador-niño nos sitúa en el marco del quehacer educativo, en la formación de la pisque infantil y de sus bases como ciudadano.

## Propósito (objetivo)

Posibilitar al docente y al padre de familia la identificación de los principales elementos que se dinamizan en la relación educador-niño, con el fin de que estos puedan debatirse y asimilarse dentro del quehacer y en la comunidad educativa en la que está inmerso el niño.

## Conceptualización general

Hay una serie de elementos esenciales en la relación entre el educador y el niño, entre ellos la autoridad de la palabra que tiene el educador, el reconocimiento de la historia del niño, la función de modelamiento o de identificación del educador, y el manejo de la empatía que media dicha relación.

A lo largo del tiempo la percepción sobre la autoridad del educador y la historia del niño como sujeto de sus propios deseos ha cambiado. Para la tradición del pensamiento medieval la palabra del educador era indubitable bajo el “principio de autoridad” y el aprendiz se circunscribía en un respetuoso acto de fe; sin embargo, tiempo después Descartes introdujo la duda metódica, que favoreció el naciente principio de *incertidumbre sobre los argumentos*.

Así, primero se tiene que advertir que el posicionamiento de cada sujeto ante la autoridad está marcado por su historia ante la misma, lo cual implica que si el educador es *representante de la autoridad*, frente a esta representación las posiciones de los alumnos pueden ser múltiples y variadas, desde muy temprana edad, ya sea que la acepten, negocien su posición, la rechacen, se burlen de ella, la transgredan o la ataquen. Es aquí donde es primordial *la empatía*, pues gracias a ella el alumno transfiere hacia el maestro afectos que se originan de sus relaciones afectivas primarias, con los cuales acepta o rechaza al educador y viceversa; el educador pone en el estudiante sus patrones afectivos.

A pesar de la dimensión de amor y de rechazo de la relación del educador con el alumno, aquel no puede dejar de cumplir su función educativa, por eso,

Ubicarse como maestro frente a un grupo de sujetos implica entonces que cada uno de ellos es sujeto de su historia, y que sus palabras afectarán a cada uno de ellos de una forma diferente, de manera que asumir una posición frente a cada uno, es ser uno más con su historia, en una relación de sujetos diferentes, donde el profesor irremediamente actuará respetando esa diferencia. (Ríos, 1993, p. 10)

Si el educador busca contribuir a la formación del niño no puede asumir la autoridad como autoritarismo —creer que él es la autoridad,

imponer sus deseos, como el poder que domina y que coacciona—, más bien se le invita a representar la autoridad como una construcción desde la cual adquiere respeto, admiración y prestigio, pero especialmente como una instancia que legitima *un acto pedagógico* diferente con cada estudiante, *un acto de habla a la “medida” de las necesidades de cada alumno*, pues no podrá actuar igual con todos; si lo hiciera estaría evadiendo su responsabilidad formativa, sería solo un instructor y no un maestro. Esto de plano descarta, aunque algunos así lo crean, que la autoridad del docente se encuentra solo en poner una nota, y que es sinónimo del poder de calificar y descalificar.

### La construcción de la autoridad

La autoridad del educador es un instrumento que le permite manejar con empatía los afectos —amor y odio— que depositan en él sus alumnos, también consiste en saber responder a ese ideal que representa para los niños, a pesar de sus preferencias y de su propia historia personal.

Así, la autoridad surge como un constructo que obedece a distintos componentes de su vocación, entre ellos *el poder, la jerarquía, la normatividad, la disciplina y la obediencia*, que se originan de aquella posición de ideal del yo en el cual el estudiante ubica al educador, y que a su vez será un soporte para desarrollar la ética civil y ciudadana del niño.

En este constructo, como ideal, el representa un *poder*, que no se entiende como la acostumbrada coacción sino como la capacidad de hacer potente, de explotar las potencialidades; la *jerarquía* entre él y el alumno no se ve como una organización arbitraria sino como la apropiada distribución de responsabilidades, fruto de un reconocimiento de la experiencia. *La norma* deja de concebirse como restricción o presión, para comprenderse como un conjunto de deberes y de derechos que regulan la cooperación entre los miembros de la comunidad escolar. *La disciplina*, entonces, se desmiente como régimen autoritario para transformarse en conciencia de orden, autodisciplina o autonomía de una voluntad libre.

Tales elementos se aúnan en la palabra *trabajo*. Solo el trabajo del educador le otorga autoridad, como un reconocimiento desde el otro, y es propiamente este *reconocimiento* el que se modela como ejemplo

para el niño. El trabajo incluye el poder que hace surgir las potencialidades, la responsabilidad, la cooperación, la dignidad, la reputación y la disciplina. Así, la noción de autoridad es fruto de la labor de cada sujeto en su entorno social y del reconocimiento mutuo, consecuencia de la interacción social, en la que cada uno se esfuerza por desempeñar bien el rol que le compete, como educador, como padre, como ciudadano.

Por ende, el profesor obtiene la autoridad de su actitud de trabajo, no la ejerce como un don autoritario, la realiza o la produce desde su mismo modo de ser, desde su talante para la vida. Desde esta perspectiva, la autoridad se convierte en terreno abonado para el proceso de construcción de *la interlocución*, en el sentido que le da Lyotard (1994), como un proceso en el que cada hombre debe adquirir el derecho a hablar, pasar a través de la inexperiencia de un lenguaje o código a su posterior aprendizaje.

Estas dos posiciones las define Lyotard como la del *tú* y la del *yo*. El *tú* es un alumno, es un *yo* en suspensión, un silencioso y disciplinado aprendiz —lo cual no quiere decir que no busque saber o que no indague—, significa que se encuentra en una clase de escucha activa; tal actitud, su silencio disciplinado, tiene como posterior recompensa el hablar autorizado, su transformación en un *yo*. Este es el principio básico de la interlocución, según Lyotard, en la cual el que enseña no se autoriza despóticamente, sino que debe estar autorizado por el que escucha, para que posteriormente este, el *tú*, pueda decir algo con autonomía, ser un *yo*.

Para esto sirve la autoridad del educador, para fundamentar la interlocución con el niño, independientemente de su nivel cognitivo y lingüístico, siempre debe abrirse el espacio para la manifestación de sus palabras, darle un lugar en la historia propia, del profesor, de su grupo y de la escuela. Interlocución es el otro modo de nombrar el manejo de la transferencia de los afectos del alumno hacia el profesor, y de paso, del profesor al alumno. Interlocución traducida especialmente en preguntas que manifiesten interés y respeto por la posición del alumno —cualquiera que esta sea— y comentarios o estímulos verbales acordes con las motivaciones de cada niño, pues no solo hay que estimular el logro, sino principalmente las motivaciones, elecciones y el interés del niño. La interlocución es, pues, el fundamento de la ciudadanía deliberativa, ciudadanía con capacidad de participar y hablar.

## Acercamiento personal (reflexión)

- ¿Se ha encontrado en la institución educativa, en alguna ocasión, una manifestación de amor o de enojo por parte de algún alumno o de sus padres? ¿Qué hizo en esa situación?
- ¿Cómo cree que se puede orientar, a través de una adecuada empatía, la rivalidad del alumno hacia el maestro o la rivalidad de los maestros hacia los padres?

## Actividades sugeridas

### Búsquedas en Internet y bibliotecas

- Busque y defina qué es el abuso de autoridad por parte de un docente y qué es abuso de autoridad por parte de los padres.
- Explore qué sucede con el alumno cuando está cerrada la vía del diálogo entre él y su educador. ¿Qué puede suceder entre el docente y el padre de familia del niño si el estudiante se siente excluido o ve preferencias del docente hacia otros compañeros? ¿Cómo se puede resolver el conflicto que surge de esa situación?

### Búsquedas de casos en prensa

- Busque en prensa casos en los cuales los docentes han hecho parte o no han actuado ante actos de *bullying* (matoneo, acoso escolar) entre sus estudiantes.
- Explore algún caso en el que un estudiante se haya dado muerte a sí mismo. Indague cuál pudo ser el papel de la escuela y de los padres en dicho caso. ¿Cree que aun cuando padres y profesores cumplan con todas sus funciones, deberes y garantías, un niño puede sentir la necesidad darse muerte a sí mismo?

Preguntas para debates grupales

- ¿Cómo puede un educador mantener sus límites, no abusar de su poder —autoridad— para dar privilegios a unos o rechazar a otros estudiantes? ¿Qué autocuidados debería tener?
- ¿Cómo puede el docente orientar el poder, su autoridad, para mediar y dirigir las competencias ciudadanas de un niño?
- ¿Cuándo el educador puede convertirse en factor de exclusión y agresión dentro de la escuela?

## Bibliografía básica

- Altarejos, F. y Naval, C. (2000). *Filosofía de la educación*. Pamplona: Eunsa.
- Aluja, A., Del Barrio, V. y García, L. (2005). Relationships Between Adolescents' Memory of Parental Rearing Styles, Social Values and Socialisation Behaviour Traits. *Personality and Individual Differences*, 39(5), 903-912.
- Baumrind, D. (1996). The Discipline Controversy Revisited. *Family Relations*, 45(4), 405-414.
- Baumrind, D. (2005). Patterns of Parental Authority and Adolescent Autonomy. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 108, 61-69.
- Berzonsky, M. (2004). Identity Style, Parental Authority, and Identity Commitment. *Journal of Youth and Adolescence*, 33(3), 213-220.
- Buri, J. (1991). Parental Authority Questionnaire. *Journal of Personality Assessment*, 57(1), 110-119.
- Buxarrais, M. y Zeledón, M. (2006). ¿Por qué y para qué educar en valores desde el ámbito familiar? En M. Buxarrais y M. Zeledón (coords.), *Las familias y la educación en valores democráticos: Restos y perspectivas actuales* (pp. 159-183). Barcelona: Claret.
- Carrington, V. (2002). *New Times: New Families*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Cava, M., Musitu, G. y Murgui, S. (2006). Family and School Violence: The Mediator Role of Self-Esteem and Attitudes Towards Institutional Authority. *Psicothema*, 18(3), 367-373.
- Cooper, D. (1985). *La muerte de la familia*. Barcelona: Ariel.
- Darling, N., Cumsille, P. y Peña-Alampay, L. (2005). Rules, Legitimacy of Parental Authority, and Obligation to Obey in Chile, the Philippines, and

the United States. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 108, 47-60.

Freud, S. (1979). *Psicología del colegial*. Buenos Aires: Amorrortu.

García de Ruiz, S. y García de Rubiano, A. (1980). Influencia de la autoridad familiar sobre la estructuración de los valores de los hijos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 12(3), 513- 520.

Mockus, A., Hernández, C., Granes, J., Cha-Rum, J. y Castro, M. (1994). *Las fronteras de la escuela*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.

Ríos, C. (1993). *Violencia y relación pedagógica*. Ponencia presentada en el I Seminario Taller Educación y Efecto Social, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

## Bibliografía complementaria

Esteve, J. (1977). *Autoridad, obediencia y educación*. Madrid: Narcea.

Ferguson, E., Hagaman, J., Grice, J. y Peng, K. (2006). From Leadership to Parenthood: The Applicability of Leadership Styles to Parenting Styles. *Group Dynamics-Theory Research and Practice*, 10(1), 43-55.

Fuster, E. y Mositu, G. (2000). *Psicología social de la familia*. Barcelona: Paidós.

Jacquard, A. y Renaut, A. (2004). *¿Una educación sin autoridad ni sanción?* Barcelona: Paidós.

Kovner, K. (2003). Hardwired to Connect: The New Scientific Case for Authoritative Communities. *Report to the Nation from Commission on Children at Risk*. Nueva York: Institute for American Values.

Manuel, L. (2006). Relationship of Personal Authoritarianism with Parenting Styles. *Psychological Reports*, 98(1), 193-198.

Mestre, M., Tur, A., Samper, P., Náchter, M. y Cortés, M. (2007). Rearing Styles in Adolescence: Their Relation with Prosocial Behaviour. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 211-225.

Musitu, G. y García, J. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicotema*, 16(2), 288-293.

Renaut, A. (2007). School and Society: Crisis in Education. *Revue Philosophique de Louvain*, 105(1-2), 6-16.

Rossmann, B. y Rea, J. (2005). The Relation of Parenting Styles and Inconsistencies to Adaptive Functioning for Children in Conflictual and Violent Families. *Journal of Family Violence*, 20(5), 261-277.



*Quando tenía a la niña grande metida en otro jardín,  
me le pegaban y me la mordían, y entonces tuvimos la  
oportunidad de meter a la niña acá en este jardín y me  
pareció bueno, porque es buena la atención, la atendían  
muy bien y lo atienden a uno también muy bien.*

Madre de familia  
Hogar Infantil Fundehi, barrio El Arroyo,  
Cazucá, Soacha, 2017

## Tema 8. Acoso escolar, *bullying* o matoneo

### Presentación

Un tema recurrente en la actualidad para los padres de familia, entornos escolares, sociales y virtuales es el *bullying*. Se da cuando alguien tiene una conducta que busca dañar a otro a causa de una situación en su entorno personal y familiar, donde posiblemente este comportamiento es normal. Vamos a explorar algunas manifestaciones de esta conducta de acoso y cómo pueden intervenir los padres y docentes para transformarla.

### Propósito (objetivo)

Indagar sobre las causas, manifestaciones y formas de atender a quien realiza y a quien es víctima de la conducta de acoso, *bullying* o matoneo, en el entorno familiar y escolar, con el fin de eliminar este tipo de agresión y de violencia del entorno de los niños y niñas.

## Conceptualización general

La intimidación o el acoso escolar, conocido también como matoneo o con el término inglés *bullying* es un comportamiento agresivo que implica un desequilibrio de poder o de fuerza en la medida en que los niños que intimidan utilizan su superioridad e influencia contra los demás, en especial, contra alguien que es débil física o socialmente, y quien por lo general no tiene cómo defenderse.

Si bien los niños pueden intimidar a otros usando medios más físicos, en las niñas el acoso se manifiesta, por lo general, mediante la exclusión social. Para ser considerado acoso escolar el comportamiento debe ser agresivo y repetitivo. Detrás de esta conducta suele atenderse al niño víctima; sin embargo, el problema está igualmente en el niño o joven que realiza la conducta, ¿dónde y cómo aprendió que para sentirse bien consigo mismo debe excluir, estigmatizar, disminuir, someter o agredir a otros? ¿Por qué afirma su autoconfianza en el ejercicio de un poder que hace daño? Estas preguntas invitan a reflexionar a los padres y adultos, en especial a pensar si detrás de ese ejercicio de “superioridad” y agresividad se esconde una serie de complejos de inferioridad.

### Clases de intimidación o de acoso escolar

- La intimidación verbal o por comentarios: consiste en decir o escribir rumores o cosas negativas sobre otra persona, afectando su valía, su imagen y respetabilidad.
- La intimidación social: hablarle mal a alguien, maltratarlo, menospreciar lo que hace, sus cosas y las relaciones que mantiene con otras personas.
- La intimidación física: implica lastimar el cuerpo de una persona o dañar sus cosas personales.
- La intimidación virtual: se realiza por medios y redes sociales donde se busca desprestigiar, subvalorar, ridiculizar y estigmatizar a otra persona.

## Algunas situaciones de matoneo o acoso escolar

- Victimizar a otro niño o niña que está solo, en una posición débil, y hacer uso de prejuicios de tamaño, forma, género, raza, religión, vestimenta, entre otras, para subvalorarlo.
- Excluir a un niño de las actividades grupales, crear chismes o golpearlo.
- Poner sobrenombres, apodos, esconderle sus cosas, dañar sus pertenencias.
- Convocar a otros para realizar estas actividades; así se crean grupos que refuerzan o ignoran este tipo de abuso en lugar de ser compasivos y ayudar a la víctima.

## Cómo los padres, niños y adolescentes pueden evitar el matoneo

Una educación para el respeto por el otro nace de una educación del respeto por uno mismo; es decir que nace en casa. Escuchar con cuidado y respeto, controlar los impulsos egoístas, aprender a respirar para controlar dichos impulsos, aprender consignas que fortalecen el valor personal y el respeto por los otros, buscar aportar soluciones cuando hay diferencias, hacer parte de grupos o mesas que solucionan diferencias, dar respuesta por las conductas que se llevan a cabo (ser responsable) y asumir las consecuencias de dichas conductas (aprender a perder, a recibir sanción) hacen parte del núcleo esencial del respeto por uno y por los otros.

Enseñar a los niños cómo ganarse el respeto por ser respetables y agradables y no porque generan miedo es una enseñanza que debe darse en casa, dado que, como indicamos antes, los niños aprenden las primeras conductas sociales por imitación, así, se le puede enseñar a ser amable y que será recordado por ello o que si es agresivo también será recordado por lo mismo.

Instruir y educar para incluir a otros, ser amables, no denigrar ni ser crueles, pero en especial para que aprendan a escuchar su diálogo interior, “la voz de la conciencia”, a desarrollar técnicas para

tranquilizarse, a evitar el contacto físico si hay enojo, a crear escudos imaginarios de autoprotección que reafirmen el cuidado que deben tener son soportes válidos para evitar una mala solución a las controversias y conflictos.

Igualmente, es fundamental enseñar la diferencia entre responsabilidad y culpa, y que culpabilizar no ayuda a resolver los conflictos. Poner la culpa en los otros, afirmar que uno no hizo nada malo, incluso cuando se es víctima, no resuelve las situaciones. La pasividad de la víctima puede reforzar la conducta del que hace el acoso o matoneo, por ello enseñarle a hablar de manera asertiva (de forma firme, respetuosa y oportuna) puede evitarle muchas dificultades al niño. Así, asumir responsabilidad es aprender a reconocer que puse de mi parte para ocasionar un conflicto y qué hice para resolverlo y superarlo.

### **¿Qué pueden hacer los padres frente al acoso que reciben sus hijos?**

- Observe a los niños y niñas, muéstreles que hay disposición para escucharlos sin juzgarlos, pues muchas veces temen contar que están siendo acosados, pueden sentir vergüenza o pena por no saber cómo resolverlo. Esto incrementa su malestar y sufrimiento.
- Dese cuenta si no quiere ir a estudiar, no le gusta el colegio, disminuye su apetito, tiene pesadillas, llega deprimido, no quiere hablar o si sus cosas o ropa están o han sido dañadas.
- Muéstrele que lo va a apoyar, escuchar y acompañarlo usando los mecanismos institucionales de la escuela.
- Aclárele que no debe tomar venganza ni la misma actitud con quien lo acosa o con otros niños y niñas.
- Enséñele a afrontar el acoso: hablando con asertividad, ignorando o no dándole importancia al acosador y buscando apoyo en sus amigos y profesores.
- Sea amigo de sus hijos en las redes sociales y active los filtros de las páginas web y aplicaciones para evitar que entren a páginas inadecuadas o tengan contacto con personas maliciosas.

- Reporte los casos de intimidación a la escuela y guarde las evidencias, enséñele a su hijo a denunciar estas conductas ante los docentes y directivos.
- Si es necesario consulte a un psicopedagogo, a un psicólogo social o a un abogado que le enseñe a comprender y a afrontar la situación tanto a usted como padre, como a su hijo.

### ¿Qué pueden hacer los padres de niños acosadores?

- Haga con su pareja o con quienes apoyan la crianza del niño un ejercicio de evaluación autorreflexivo y observen si en el mismo núcleo familiar se llevan a cabo actitudes o comportamientos de acoso, o si se tolera este tipo de conducta en la familia.
- Fortalezca los procesos de autoestima y autovaloración de su hijo, enséñele que no tiene que dominar, desprestigiar o dañar a nadie para demostrar que es un ser valioso e importante.
- Respalde lo anterior con acciones de amor (respeto, responsabilidad y cuidado).
- Si nota que su hijo tiene actitudes o acosa de alguna forma a otros niños y niñas hable con él, explíquele el daño que puede generar y acuerde límites y compromisos.

### Acercamiento personal (reflexión)

- Realice un recuento sobre situaciones en las que en el pasado usted fue o ha sido víctima de matoneo, incluso por miembros de su familia. ¿Qué hizo o ha hecho frente a ello?
- Valore si sus hijos han sido víctimas de esta conducta o si son responsables de perjudicar a otros niños con esta conducta.
- ¿Cree que sus hijos le tienen suficiente confianza para contarle lo que les sucede en la escuela o el colegio?

## Actividades sugeridas

### Búsquedas en Internet y bibliotecas

- Busque casos de *cyberbullying*, describa dos casos, uno que se haya manejado de una manera adecuada y otro de forma inadecuada.
- Explore si existen redes de apoyo social específicas para acompañar a las víctimas del matoneo y del acoso escolar. Exponga al menos tres de ellas.
- Investigue sobre otras estrategias de prevención del *bullying* diferentes a las que aquí se presentan.

### Búsquedas de casos en prensa

- Consulte en la prensa el reporte de casos graves de *bullying*, matoneo y acoso escolar. Proponga una forma de intervenir en dichos casos.
- ¿Cuáles han sido las propuestas desde las leyes y desde el Ministerio de Educación para tratar el *bullying* en la escuela? Exponga las principales ideas. ¿Qué propone la ley de convivencia escolar en Colombia?

### Preguntas para debates grupales

- ¿La agresividad y la pasividad de los miembros de la familia contribuye o no a que sus hijos sean activos o pasivos frente al matoneo y el acoso escolar? ¿Por qué?
- ¿La cultura de la burla o mofa que se da en la televisión (programas de chismes), en la radio y en los medios masivos de información incide en la promoción del matoneo en todos los niveles de la sociedad? ¿Por qué?

## Bibliografía básica

- Albores-Gallo, L., Saucedo-García, J., Ruiz-Velasco, S. y Roque-Santiago, E. (2011). El acoso escolar (*bullying*) y su asociación con trastornos psiquiátricos en una muestra de escolares en México. *Salud Pública de México*, 53(3), 220-227.
- Armas, M. y Armas, B. (2005). Violencia escolar. *Revista española de investigación educativa*, 13(50), 7.
- Arón, A. (2008). Un programa de educación para la no violencia. En C. Berger y C. Lisboa (eds.), *Violencia escolar: Estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica* (pp. 265-296). Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Avilés, M. y Monjas, C. (2005). Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato entre Iguales. *Anales de Psicología*, 21(1), 27-41.
- Bausela, E. (2008). Estrategias para prevenir el *bullying* en las aulas. *Intervención Psicosocial*, 17(3), 369-370.
- Belsey, B. (2005). *Cyberbullying: An Emerging Threat to the Always of Generation*. Recuperado de <https://is.gd/KWdwor>
- Calderero, M., Arias, B., Irurtia, M. y Caballo, V. (2011). Acoso escolar y ansiedad social en niños 1: Análisis de su relación y desarrollo de nuevos instrumentos de evaluación. *Revista Internacional de psicología clínica y de la salud*, (3), 591-609.
- Ferreira, Y. y Muñoz, P. (2011). Programa de intervención en habilidades sociales para reducir los niveles de acoso entre pares o *bullying*. *Ajayu*, 9(2), 264-286.
- Lazo, E., Salazar, M. y Ávalos, M. (2011). *Bullying*, destruyendo mi autoestima. *Revista Salud, Sexualidad y Sociedad*, s. p.
- Ley 1620 de 2013 (15 de marzo de 2013), por la cual se crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar. *Diario Oficial* n.º 48733. Recuperado de <https://is.gd/LGJgza>
- Magendzo, A. (2011). *Estrategia de intervención en bullying desde una perspectiva de derechos humanos*. Recuperado de <https://is.gd/7Q02oS>

Ministerio de Educación Nacional (2012). *Guía de promoción de derechos humanos sexuales y reproductivos y prevención, identificación y atención: acoso escolar*. Recuperado de <https://is.gd/WxV6Z>

Rivers, J., Duncan, N. y Besag, V. (2007). *Bullying: Manual para educadores y padres*. Westport: Greenwood.

## Bibliografía complementaria

Colombia es uno de los países con mayores cifras de matoneo (15 de marzo de 2012). *Vanguardia*, recuperado de <https://is.gd/fr4VAW>

Monjas, I. y Avilés, J. (2004). *Programa de sensibilización contra el maltrato entre iguales*. Valladolid: REA.

Ortega, R. (2003). *Enseñanza de prevención de la violencia en escuelas de Centroamérica (Proyecto TC/99/0011)*. Washington D. C.: Banco Interamericano de Desarrollo.

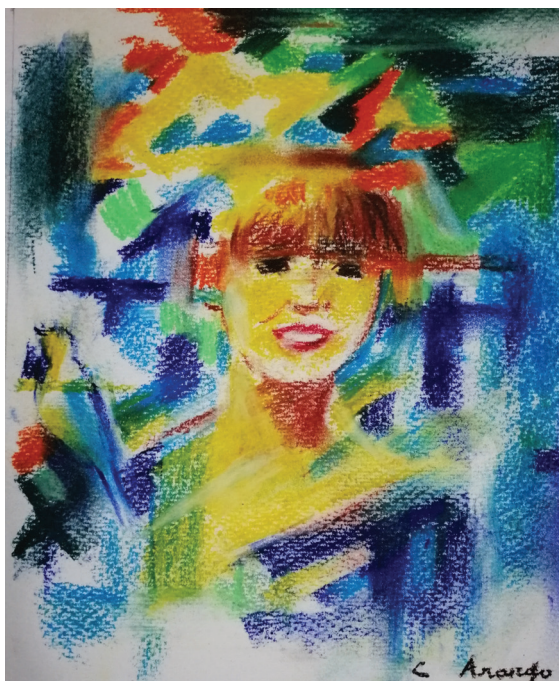
Ortega, R. (2005). Violencia escolar en Nicaragua: Un estudio descriptivo en escuelas de primaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, x, 26.

Ortega, R. y Rey R. (2003). *La violencia escolar: Estrategias de prevención*. Barcelona: Graó.

Senovilla, H. (2012). *Bullying: un miedo de muerte. Radiografía de la violencia entre niños y jóvenes en las aulas españolas*. Recuperado de <https://is.gd/rZseiA>

Teruel, J. (2007). Estrategias para prevenir el *bullying* en las aulas. *Intervención Psicosocial*, 17(3), 369-370. Recuperado de <https://is.gd/tC2Ewl>





*Si se habla de autoridad, para un niño hay muchas clases de autoridad: la Policía, la profesora o un adulto. Si se encuentra con un adulto cualquiera en la calle tiene que aprender a ser crítico, que sea consciente de lo que le está diciendo, que no lo esté mandando a hacer una cosa mala; pero si el niño cree que tiene que obedecer porque es un adulto, entonces hay un problema. Hay que enseñarle al niño a qué clase de autoridad le puede hacer caso, a cuál obedece y a cuál no.*

Padre de familia  
Hogar Infantil Fundehi, barrio El Arroyo,  
Cazucá, Soacha, 2017

## Tema 9. El barrio, la prosocialidad y la solidaridad (competencia ciudadana fundamental)

### Presentación

El niño, el barrio y la calle es un tema no muy común en la bibliografía psicológica ni en la jurídica, pero de paso podemos establecer una correlación entre ellos por medio de la categoría de *construcción de la identidad social*, la prosocialidad y la solidaridad, que parten de un principio imparcial en el que podemos sopesar la calle como aquel espacio donde aparecen modelos sociales aceptados o rechazados.

### Propósito (objetivo)

Reflexionar de forma crítica sobre la relación del niño y de la niña con la calle, el barrio y la ciudad, que a su vez le permita al pedagogo tener una posición frente a los fenómenos o síntomas del vínculo social en que se ve involucrado el niño-sujeto, y en especial la manera como puede orientar a los padres y a los niños sobre conductas prosociales y de solidaridad en su entorno.

## Conceptualización general

Por lo general se considera que entre el niño y la calle existe una relación peyorativa, pues la calle ha sido el escenario de fenómenos como el gaminismo y el vandalismo, de los cuales algunos menores de edad han sido protagonistas. Sobre ello podemos extraer uno de los párrafos de la guía *Problemática social colombiana*, del profesor Juan Alejandro Álvarez Cadavid:

La antropóloga Virginia González, al respecto, apunta que uno de los factores que lleva a la expulsión —o autoexpulsión— de un miembro de la familia, generando el fenómeno del gaminismo, es la falta de atención de sus necesidades primarias, convirtiéndose para ese sujeto el medio callejero en su hábitat socializante, operativo y de abrigo; la calle, aparentemente, es un mundo sin fronteras, “abierto” a la carencia de esperanzas y de futuro, situación que indiscutiblemente afecta la convivencia y agudiza la problemática de violencia ciudadana. (2011, p. 110)

Las acciones, excesos o defectos de alguno de los miembros de la familia (agresión, autoritarismo, alcoholismo, drogadicción, fanatismo, ausencia prolongada o abandono, incumplimiento de las responsabilidades básicas de alimentación, educación, salud y vivienda digna, entre otros) desembocan muchas veces en la salida voluntaria o forzada del niño a la calle; situación que da cuenta de la maltrecha relación del niño con sus vínculos familiares y sociales, produciendo síntomas problemáticos en el lazo social, tan comunes hoy, como por ejemplo:

- *El maltrato infantil*: cuyas causas suelen situarse en el autoritarismo y en los bajos niveles de tolerancia que son transmitidos mediante actos de violencia intrafamiliar.
- *El abuso sexual y la explotación sexual*: debido a la inadecuada satisfacción de necesidades básicas, la sustitución de las figuras paternas (Consejería Presidencial para la Política Social y Alcaldía de Medellín, 1997, p. 24), entre otras.

- *La explotación laboral del niño y de la niña:* producto de una desarticulación de la responsabilidad de los padres. Las causas de este fenómeno incluyen desde el problema estructural de la economía frente al empleo, hasta la desintegración familiar, que muchas veces desembocan en que los menores se conviertan en cabezas de familia, en su sometimiento a trabajos en la calle, en ventas, con el riesgo de ser utilizados para actividades ilícitas.
- *La infracción de la ley y de la norma:* que tiene sus orígenes en posiciones irresponsables e inconsistentes, en la ausencia de valores de los mismos referentes paternos, y en el detrimento de su función como límite y ley; en la violencia intrafamiliar, en el desempleo de los padres.

Además, según Gutiérrez:

La exaltación de la agresión provista por los medios (y la cultura misma) promueve en los niños principios y valores violentos como los siguientes:

- Perder el control y volverse agresivo está bien.
- A través de la violencia se pueden lograr objetivos.
- Lesionar o matar a personas que piensan diferente es admisible en algunos casos, etc. (2000, p. 30)

Estas problemáticas vulneran los derechos de los niños, como el derecho a la vida, a la satisfacción de las necesidades básicas, al respeto por la diferencia, al buen trato, a vivir en un ambiente sano y a no trabajar antes de la edad permitida. Asimismo, como respuesta a estas se busca a veces un “chivo expiatorio” y se realizan juicios apresurados e inquisidores frente a los padres, que en realidad, más que aportar a la comprensión y a la solución del problema, agudizan el fenómeno. Por esto, no se trata de señalar la culpabilidad de un actor determinado frente a estas situaciones, que de hecho son multicausales, sino de comprender la lógica del fenómeno multidimensional dentro del sistema de relaciones familiares y culturales, y preguntarse por la historia de los padres o tutores, en procura de poder lograr a corto, mediano

y largo plazo la implementación de estrategias educativas frente a la problemática de los padres ausentes, es decir, estrategias de motivación, más que de sanción.

En oposición a una mirada negativa, la relación del menor con la calle puede no ser solo peyorativa, y convertirse en un lugar apropiado para la recreación y la lúdica, en un espacio para identificar los fines de la comunidad, siempre que la noción de comunidad y vecindario existan como una práctica de autocuidado entre los miembros del barrio.

En este punto cabe señalar que la calle es y será espacio de modelos esenciales de socialización, entre los cuales, además de los propuestos por el mercado (televisión), la economía, el poder, la religión, están los propuestos por los padres y los educadores, y de los cuales se desprende que el trabajo de estos consiste en proyectar el proceso formativo hacia la calle como espacio de socialización.

Así, la calle no será necesariamente espacio de referentes delincuenciales, los cuales pueden ser otro tipo de identidad, sino que se puede convertir, proyectar y afianzar en un tópico para hacer un despliegue de las habilidades sociales y competencias ciudadanas (de su prosocialidad) de los niños mediante grupos, comités y semilleros comunitarios, de deportes, ambientales, entre otros, gestionados a partir del mismo aporte y cooperación de los padres y los educadores.

En una época en la cual las oportunidades que brinda el desarrollismo económico son cada vez menos accesibles para la satisfacción de las necesidades biopsicosociales, aparecen los fenómenos de la delincuencia en los barrios como modelos para los niños. Para nadie es un secreto que hay niños que toman como ideal a ciertos actores armados del barrio o de la nación, que se ven involucrados a partir de duelos no elaborados, a causa de la muerte violenta de familiares, vecinos o amigos, e incluso de otros niños, contribuyendo esto a núcleos de resentimiento individual que inevitablemente tienen efectos en el vínculo social.

En este sentido, la calle como espacio de socialización implica propuestas de identificación aceptables e inaceptables, o deseables e indeseables, las cuales a pesar del reproche moral, cumplen una función identitaria en los procesos de construcción de personalidad de los niños. A través de cualquiera de ellas, se vincula el deseo del niño-sujeto,

produciendo efectos de identificación y de configuración de lugares que le permiten establecer construcciones sobre su ser (principios, poder, reconocimiento). Ellas se transforman en prédicas o relatos de su propia vida, con un lugar dentro del vínculo social.

Ante dicha situación es importante tener en cuenta que existe, además de las requeridas exigencias para la protección física del menor, unas *exigencias para la protección psíquica del menor, entre ellas: el diálogo y la escucha activa.*

### Prosocialidad y solidaridad en el desarrollo infantil

La conducta prosocial es definida por múltiples autores, entre ellos por Garaigordobil y Fagoaga (2006), quienes la entienden como “toda conducta social positiva con o sin motivación altruista” (p. 65). Esto quiere decir que se trata de una conducta que fomenta el cuidado y el respeto por el otro, que no daña y es asertiva.

La conducta prosocial refuerza la autogratificación del buen obrar y del buen decir. En especial, con esta se busca favorecer a los otros sin pretender para uno un beneficio propio, excepto el de reconocer que se ha hecho lo correcto. Cuando se habla de conducta prosocial positiva se entiende esta como aquella que no daña, que no es agresiva.

Algunas conductas prosociales fundamentales son:

- *La empatía*, como la práctica de ponerse emocionalmente en el lugar del otro, en una situación que responde a la pregunta sobre cómo me sentiría en esa situación. Se busca evitar emitir un juicio sobre lo que ha hecho el otro o una valoración sin antes ponerse en su lugar.
- *La toma de perspectiva*, vinculada a la anterior, es el ejercicio y práctica de tratar de pensar como el otro, de acuerdo con los recursos cognitivos del otro, el estilo de vida que ha llevado y su personalidad. Se responde así a cómo reaccionaría el otro ante una situación. De esta manera se aprende a contrastar y diferenciar la perspectiva del otro frente a la propia, base del respeto a la diferencia.

- *La solidaridad o conducta de ayuda*, entendida como toda acción realizada para mejorar la situación de otra persona o ser vivo, con la cual se busca aprehender *la compasión* y producir bienestar. Es la base del aprendizaje del trabajo en grupo y del trabajo en equipo.

Si no se garantizan los derechos básicos del niño ni su protección psíquica, si no se cuida del goce efectivo de estos, el niño se desenvuelve en un ambiente de frustración y con ello es casi inviable que se dé la formación de conductas prosociales. Si el Estado, la sociedad y la familia no respetan y protegen la alteridad y el desarrollo del niño, este aprenderá socialmente que si no tiene las mínimas garantías para vivir, los otros tampoco las tienen o no se las debe a nadie. En tales circunstancias no podrá ser empático, tener perspectiva ni ser solidario, recurrirá siempre al pensamiento egocéntrico para sobrevivir, defenderse y asegurarse lo mínimo para sí.

## Acercamiento personal (reflexión)

- ¿Qué puede hacer el educador ante las situaciones de violencia en el barrio que afectan a los alumnos o lo afectan a él mismo?
- ¿En cuanto a la protección psíquica, además de la escucha, qué otras actividades o acciones cree que podrían servir para cuidar a los niños de entornos barriales violentos?
- ¿Es usted compasivo consigo mismo o es duro y se trata mal? ¿Cree que puede enseñar la solidaridad y la compasión a sus hijos y a otros niños?
- ¿Qué buenas prácticas comunitarias y culturales puede destacar para que los niños puedan experimentar la calle y el barrio como un espacio de formación ciudadana? Describa prácticas de solidaridad y cuidado de los vecinos, los habitantes, los animales y el medio ambiente.

## Actividades sugeridas

### Búsquedas en Internet y bibliotecas

- Explore en las redes sociales distintas conductas prosociales y diferéncielas de otras conductas compasivas.
- Encuentre situaciones en las cuales los animales les enseñan a los humanos a ser compasivos.

### Búsquedas de casos en prensa

- Profundice en los conceptos de empatía, toma de perspectiva y solidaridad, realizando una búsqueda y reflexionando en torno a casos documentados de niños que han vivido en la calle y de niños que han sobresalido por su liderazgo.
- Construya un fichero de conductas prosociales que puede enseñar a los niños en la casa y en la escuela, y explique cómo se puede lograr que estas se implementen como acciones autogratificantes y no impuestas.

### Preguntas para debates grupales

- Los mencionados síntomas del lazo social en el niño tienen relación directa con los temas 1 y 2 trabajados en este manual; repasen los conceptos centrales y elaboren un ensayo de dos páginas sobre la relación de estos síntomas con la función paterna y materna, la identificación, la heteronomía y el modelamiento de aprendizajes.
- Después de las consultas realizadas, establezcan por medio de un debate grupal qué hace o qué es lo que más incide en la elección de un niño para que este se identifique con un modelo particular, tanto aceptado como rechazado socialmente.

## Bibliografía básica

- Acevedo, O. y Suremain, M. (2000). La paternidad en busca de un habla propia: Esquemas y representaciones sobre la paternidad en padres varones de sectores populares de la ciudad de Medellín. En *Masculinidades en Colombia: Reflexiones y perspectivas* (pp. 91-99). Bogotá: AVSC Internacional.
- Acevedo, O. (2017). *A mí me educó un árbol: Psicagogía del amor*. Bogotá: Comisión de Conciliación Nacional.
- Acevedo, O. y Mesa, O. (2003). *Manual: Prevención temprana de la agresión en la escuela*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia y Secretaría de Educación de Medellín.
- Alvarado, K. (2012). Empatía y clima familiar en niños y niñas costarricenses de edad escolar. *Actualidades Investigativas en Educación*, 12(3) 1-27.
- Anónimo (1983). *Lazarillo de Tormes*. Bogotá: La Oveja Negra.
- Arce, S., Cordera, M. y Perticarari, M. (2012). La construcción de conductas prosociales en niños y adolescentes de la ciudad de Córdoba. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 1(1), 68-82.
- Arenas, M. y Parra, E. (2005). *Habilidades mentalistas y conducta prosocial en niños de edad escolar con característica de privación social* (tesis inédita de maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Aristóteles (1982). *Ética a Nicómaco*. Ciudad de México: Porrúa.
- Asamblea General de las Naciones Unidas (1985). *Resolución 40/34/29 de 1985*. Recuperado de <https://is.gd/RRWxAJ>
- Auné, S., Blum, D., Abal, J., Lozzia, G. y Attorresi, H. (2014). La conducta prosocial: Estado actual de la investigación. *Perspectivas en Psicología*, 11(2), 21-33.
- Berenstein, A. (1981). *Psicodinámica de la delincuencia juvenil*. Barcelona: Paidós.
- Bettelheim, B. (1982). *Educación y vida moderna, un enfoque psicoanalítico*. Barcelona: Grijalbo.
- Caicedo, J. (2014). *Fortalecimiento de las conductas prosociales en los niños y niñas de la Institución Educativa Técnico-Industrial Julio Flores, sede Mariscal Sucre y Olga Forero de la ciudad de Chiquinquirá*, Boyacá

- (tesis inédita de pregrado). Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Tunja, Colombia.
- Camacho, E. (2012). Interacciones sociales en contingencias de cooperación y competencia: ¿Comportamiento suplementario o sustitutivo? *Revista mexicana de análisis de la conducta*, 38(2), 22-38.
- Colombia es el 4.º país del mundo donde se asesinan más niños y niñas, según nuestro informe: En deuda con la niñez (31 de mayo de 2017). *Save the Children*. Recuperado de <https://is.gd/h0YUGO>
- Corte Penal Internacional (17 de julio de 1998). *Estatuto de la Corte Penal Internacional adoptado por la Conferencia diplomática de plenipotenciarios de las Naciones Unidas*. Roma, Italia. Entrada en vigor para Colombia el 1 de noviembre de 2002, en virtud de la Ley 472 de 2002.
- Damasio, A. (2000). *Sentir lo que sucede*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Defensoría del Pueblo y Unicef (2006). *Caracterización de las niñas, niños y adolescentes desvinculados de los grupos armados ilegales: Inserción social y productiva desde un enfoque de derechos humanos*. Bogotá: Defensoría del Pueblo y Unicef.
- Dickens, C. (1982). *Oliver Twist*, Ciudad de México: Porrúa.
- Domínguez, E. (2003). *Leydi Tabares, la niña que vendía rosas*. Bogotá: Intermedio Editores.
- Espinoza, B. (1980). *La ética demostrada según el orden geométrico*. Madrid: Orbis.
- García, E. (2003). Consideraciones políticas para el manejo de los niños infractores en América Latina. En C. Tejeiro (coord.), *Niñez y conflicto armado: Desde la desmovilización hacia la garantía integral de derechos de infancia*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Gobierno analizará endurecimiento de penas a menores (5 de agosto de 2013). *El Tiempo*, s. p.
- González, G. (2002). *Los niños de la guerra*. Bogotá: Planeta.
- Groening, M. (1993). *Bart Simpson: Guía para la vida*. Barcelona: Bruguera.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (2013). *Observar para proteger: Enfoques alternativos para valorar la dinámica y el riesgo de reclutamiento y utilización de niños, niñas y adolescentes por grupos armados organizados al margen de la ley (GAOML) en Colombia*. Bogotá: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Recuperado de <https://is.gd/5DhxEt>

- Jiménez, A. (2013). *Infancia: Ruptura y discontinuidades de su historia en Colombia*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Jiménez, A., Bonilla, M., Arévalo, L. y Sandoval, N. (2009). *El delito invisible: Criterios para la investigación del delito de reclutamiento ilícito de niños y niñas en Colombia*. Bogotá: Coalición contra la Vinculación de Niños, Niñas y Jóvenes al Conflicto Armado en Colombia y Comisión Colombiana de Juristas. Recuperado de <https://is.gd/UrRhW6>
- Las cifras sobre los niños y la guerra (8 de junio de 2016). *El Espectador*, recuperado de <https://is.gd/luyGfw>
- Ley 1098 de 2006 (8 de noviembre de 2006), por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. *Diario Oficial* n.º 46446. Recuperado de <https://is.gd/FahCAk>
- Lozano, P. (2005). *La guerra no es un juego de niños: Historias de una infancia quebrada por el conflicto*. Bogotá: Intermedio Editores.
- Maffesoli, M. (1990). *El tiempo de las tribus*. Barcelona: Icaria.
- Mahecha, J. y Rojas, A. (8 de julio de 2012). Relato de una “pisa suave”. *El Espectador*, recuperado de <https://is.gd/LcVdHy>
- Marín, J. (2009). Conductas prosociales en el barrio Los Pinos de la ciudad de Barranquilla, Colombia. *Revista CES Psicología*, 2(2), 60-75.
- Organización Internacional para las Migraciones y Procuraduría General de la Nación (2007). *¿Judicialización de niños, niñas y adolescentes desvinculados del conflicto armado? Niños en la guerra: protegiendo y restituyendo sus derechos*. Bogotá: Organización Internacional para las Migraciones y Procuraduría General de la Nación.
- Ossa, C. (2015) *Diálogos sentipensantes sobre patriarcado, masculinidades y guerra en Medellín: Trayectorias analíticas y poéticas*. Medellín: Museo de la Memoria.
- Pachón, X. (2009). La infancia perdida en Colombia: Los menores en la guerra. *Working Paper Series*, (15), recuperado de <https://is.gd/E2xVYG>
- Para avanzar en la salida de niños, niñas y adolescentes de las FARC-EP se requiere compromiso de Gobierno y FARC-EP (2017). *Radio Macondo*, s. p.
- Ruiz, S. (2002). Impactos psicosociales de la participación de niños y jóvenes en el conflicto armado. En A. Bello y S. Ruiz (eds.), *Conflicto armado, niñez y juventud: una perspectiva psicosocial*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia y Fundación Dos Mundos.

- Sánchez-Queija, I., Oliva, A. y Parra, A. (2006). Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 21(3), 259-271.
- Springer, N. (2012). *Como corderos entre lobos: Del uso y reclutamiento de niñas, niños y adolescentes en el marco del conflicto armado y la criminalidad en Colombia*. Bogotá: Springer Consultig Services. Recuperado de <https://is.gd/9yas05>
- Unicef (2012). *La niñez colombiana en cifras*. Bogotá: Unicef. Recuperado de <https://is.gd/9yas05>
- Vélez, M. (1999). *Los hijos de la gran diosa: Psicología analítica, mito y violencia*. Medellín: Universidad de Antioquia.

## Bibliografía complementaria

- Asesinatos de líderes sociales: Diferen las cifras, coinciden los contextos (18 de marzo de 2017). *Verdad Abierta*. Recuperado de <https://is.gd/moSUPH>
- Campbell, J. (1997) *El héroe de las mil caras: Psicoanálisis del mito*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Castro, G. (1976). *Colombia amarga*. Bogotá: Carlos Valencia Editores.
- Guattari, F. (1996). *Las tres ecologías*. Madrid: Pre-Textos.
- Los niños “pisa suave”, la escalofriante técnica de las Farc (24 de junio de 2012). *Semana*, recuperado de <https://is.gd/26Q5Om>
- Marín, J. (2010). Revisión teórica respecto a las conductas prosociales: Análisis para una reflexión. *Psicogente*, 13(24), 369-388.
- Ruiz, J. y Vélez, B. (2004). *Fronteras invisibles de exclusión y de violencia*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Saavedra, L. (1990). *Antropología de la violencia: Del azadón al gatillo*. Bogotá: Fundayudas.
- Salazar, A. (1991). *No nacimos pa'semilla*. Bogotá: Centro de Investigación y Educación Popular.



*Pues yo creo que un niño tiene derecho al estudio, el primero, y el más fundamental; derecho a la salud; el niño también tiene derecho a la opinión, el niño también tiene derecho a divertirse y a ser niño; porque son niños, él también tiene derecho a ser, el niño es libre; como uno, él juega, salta, callejea, tiene derecho a ser feliz, a ver televisión; ellos también tienen derecho a lo que uno quiere, a lo que a uno le gusta, ellos también tienen derecho.*

Madre de familia  
Hogar Infantil Fundehi, barrio El Arroyo,  
Cazucá, Soacha, 2017

# Tema 10. El niño, sujeto de decisiones, de derechos y talentos

## Presentación

Es viable dentro del trabajo humanista pensar en los actores de interacción o de la intervención social. Siempre hay personas calificadas o expertos que trabajan con los educadores, con los padres de familia y con los niños para superar deficiencias, problemas, necesidades, síntomas y otra serie de dificultades, pero a la vez es necesario pensar que esa misma relación se da en la dimensión positiva del niño como sujeto, ya que es un ser lleno de posibilidades y de oportunidades para su propio desarrollo, y por lo tanto hay que aprender a escucharlo y a respetar sus gustos y decisiones.

## Propósito (objetivo)

Precisar entre los docentes y padres de familia la dialéctica existente entre las dificultades del menor y sus potencialidades individuales y sociales, su capacidad de elegir y tomar decisiones de acuerdo con su edad y entorno (inteligencias múltiples) como medio para promover su autonomía e identidad personal.

## Conceptualización general

Para la psicología el síntoma es un signo que aparece en el comportamiento y que hay que tratar por medio de una técnica pertinente acorde con el síntoma. Para el psicoanálisis el síntoma implica lo mismo, pero precisa que este va más allá del comportamiento, en la medida en que habla de un sujeto, de un sujeto que se queja, que tomó una decisión o hizo una elección, y que conoce las causas de su actuación, así lo haya olvidado o no quiera reconocerlo.

En este sentido los niños son portadores de múltiples quejas, las suyas, las de sus padres, las de sus maestros, que se convierten en el deseo de obtener protección o querer cambiar las situaciones. En esto hay dos alternativas: se le ofrece una protección o asistencia sin interrogar el porqué del síntoma, de ese signo, de esa conducta, o se ofrece dicha asistencia desde el criterio ético de invitar al niño a que se dé cuenta del motivo, causa o razón de esa queja, de la razón por la cual acepta esa situación, para que defina qué puede hacer como sujeto activo frente a la situación dada.

La actitud de protección suele confundirse con la idea de evasión de la responsabilidad, por ejemplo:

Las representaciones sociales del acto trasgresor que construyen los menores infractores de la ley tienen como función omitir y disfrazar el significado del acto delictivo por parte del “sujeto trasgresor”. Cumpliendo con la labor de aminorar en él los sentimientos de angustia, culpa o temor que se puedan presentar. Y la mayoría de las veces lleva al desconocimiento y a la sordera frente a los efectos nocivos de los actos trasgresores para el mismo sujeto y para la comunidad en la que habita. Lo que se explica a partir de la vinculación de las representaciones del acto con las formas tradicionales (permisivas y agresivas) del sujeto para establecer vínculos, relacionarse e interpretar las actividades cotidianas. (Bernal, Gutiérrez y Ramírez, 1999, p. 23)

Se debate entre la permisividad y la sanción, sin pensar en otra opción en esa polaridad, en una alternativa distinta a la de la transgresión

o la del castigo. Esta situación de ausencia de diálogo y cuestionamientos frente a los actos hace necesario que retomemos la noción de *protección psíquica*.

En el universo infantil aparecen múltiples quejas y síntomas, entre ellos los relacionados con la disposición para comer, para realizar actividades prácticas o con la manera como se relacionan con la autoridad y el conocimiento. A continuación enunciaremos algunas de ellas, que como se ha dicho, pueden ser propias del niño o en un gran número de casos tomadas de los educadores y los tutores:

- El niño no quiere comer.
- Sufre de pesadillas.
- No le gusta jugar con otros niños.
- No hace caso.
- Se burla de los mayores.
- Es muy inteligente pero le da pereza estudiar.
- Se trae cosas de casas ajenas desde un tiempo determinado.
- Se orina en la cama.
- Le teme al padre que es alcohólico.
- Es objeto de maltrato.
- Ha sido abusado sexualmente.
- Se comporta mal porque es adoptado.
- Le gusta jugar con fuego y con armas (busca el riesgo).
- Se toca mucho los genitales y espía a otros niños.
- Pelea y les pega a otros niños continuamente.
- Hace *bullying*.
- Se encierra en sí mismo y no habla.
- Solo le gustan los videojuegos y ver programas de televisión violentos.

Estos suelen ser algunos de los temas y de los problemas que aparecen de acuerdo con los educadores, los padres y los niños, y siempre hablan de la manera como se sitúa el niño frente a los otros y la familia frente al niño. Por otro lado, no todas estas situaciones son siempre negativas, pues algunas hacen parte de un proceso, por lo cual aparecen como inquietudes que a su vez permiten dar cuenta del proceso de desarrollo del niño, en la medida en que posibilitan precisar si son adecuadas o no según la edad.

Del mismo modo, en cada uno de los casos hay que evaluar cuáles son los factores que en su historia y en su medio han conducido a dicha situación, si el problema es realmente del niño o es un reflejo de un problema de los padres, si es normal para la edad o si requiere de un tratamiento especializado. Para ello, los educadores pueden remitir a los padres a buscar apoyo profesional, con el cual se puede establecer qué tipo de trabajo ha de realizarse con los padres y si es necesario trabajar directamente con el niño.

Por ejemplo, el estrés postraumático en un niño, ya sea producido por presenciar actos violentos o padecerlos, por pérdidas de seres queridos o por accidentes, tiene síntomas como el retraimiento, dificultades para socializar no comunes antes del evento, trastornos del sueño, entre otros.

Además de las recomendaciones para visitar a un especialista en psicoorientación, un psicólogo o psicojurista, es indispensable recordar que frente a estas problemáticas siempre hay que buscar la forma de que los implicados (niños) asuman una actitud responsable frente a las propias conductas y que los interesados (padres) cuestionen sus propias acciones o determinaciones en la educación del niño: excesiva flexibilidad en la definición de límites y tareas, sobreprotección, descuido, dominación excesiva, indiferencia, etc.

También se debe tener en cuenta que *el niño es sujeto de sus decisiones, elecciones y talentos*, incluso más que de síntomas. En un ejercicio con la comunidad le preguntamos a un grupo de niños por aquello que los definía (¿qué es un niño?), y su respuesta estuvo cargada de lucidez: “Un niño es un ser que necesita amor y cariño”. Esta respuesta, que indica de paso la misión de quienes trabajan con los niños en términos de diálogo, interacción y orientación, implica el

espacio sobre el cual se establece la relación con el niño, como sujeto activo de sus derechos.

*Sujeto activo* quiere decir que el niño puede desde muy temprana edad responsabilizarse (dar una respuesta) por sus acciones; sobre su desarrollo a través del aprendizaje de *autocuidado*, que se traduce como autoestima; al dar muestras de solidaridad en el trabajo en grupo, como una forma de enriquecerse y sentirse partícipe de su comunidad barrial y escolar. Todo ello se puede afianzar al trabajar con ellos actividades corporales, grupales, de observación y estimulando su imaginación, así como realizando actividades de liderazgo y de participación social (escuchar, respetar los compromisos, invitar a respetarlos, preguntar por sus propuestas y soluciones, cuidado de sí mismos y de los otros, por ejemplo).

El educador se inscribe en la tarea de estimular y orientar el desarrollo de estos talentos personales y grupales en los niños para que se conviertan en sujetos proactivos de su propio desarrollo, logrando ganar confianza y seguridad en su propio criterio, desvirtuando su lugar de menor dependiente sin que sea esto una excusa para aminorar la responsabilidad de los adultos.

Por lo anterior, es preciso presentar a los niños y niñas:

- Relaciones pedagógicas marcadas por el diálogo, la escucha y la orientación singular, según su caso particular.
- Hacer capacitaciones acordes con su edad, dirigidas a la estimulación de su sentido de pertenencia, de su motivación, de su participación y liderazgo en favor del encuentro con sus propios significados y su actuación como parte de la familia, la escuela y el barrio, que constituyen experiencias previas de formación ciudadana.
- Fortalecer la dinámica de los grupos infantiles y semilleros comunitarios como una estrategia para la convivencia infantil y juvenil dentro de las comunidades de la ciudad.
- Estimular su creatividad, en sus apuestas y retos, e incentivarlos a ser parte de un equipo, como una vía para desarrollar la habilidad social de trabajar con otros, el sentido de pertenencia

y la responsabilidad civil; lo cual, a su vez, produce en ellos satisfacciones que se convierten en logros familiares, escolares y barriales.

Esta breve mirada a las necesidades de la formación del niño aplican un presupuesto fundamental: la visión del niño y del preadolescente como sujeto activo y responsable, capaz de dar cuenta de sus acciones en la medida en que los otros tienen disposición para escucharlo, atenderlo y conversar con él.

Lo anterior conlleva a ver en los niños un potencial actual y presente de la realidad, con capacidad para aportar y transformar la misma. Ello rompe con el estereotipo del “niño como futuro”, que solo arrastra el sesgo del niño como un sujeto pasivo.

Asimismo, de acuerdo con la teoría del desarrollo a escala humana propuesto por Manfred Max Neef y su equipo de trabajo, el juego, el ocio y la recreación hacen parte del conjunto de necesidades fundamentales para el desarrollo de las comunidades. Desde esta perspectiva, el niño es un sujeto activo o sujeto de talentos, que establece relaciones con sus padres, con sus docentes, con sus pares y con la lúdica, que son campos de interacción para el desarrollo de la autonomía. Además, estos permiten disminuir los niveles de agresividad y violencia en los conflictos, por lo que generan perspectivas y alternativas de desarrollo social en la medida que se estimula en los niños la capacidad de soñar.

## Acercamiento personal (reflexión)

- Si es docente, describa una situación en la cual los padres de un niño le hayan solicitado orientación, ¿cómo le expusieron el caso, en qué tono, a quién o a qué atribuían las causas de dicha situación? ¿Qué otros aspectos intuyó además de los expuestos por ellos (forma de hablar del niño, de comunicarse con él, etc.)?
- Si es padre de familia, exponga la manera como cada profesor o educador de su hijo se refiere a él. Por ejemplo, ¿destaca sus cualidades o se concentra en las dificultades?
- Realice un listado de las cosas que le gustan a su hijo. ¿Cómo eligió esos gustos? ¿Respeta, cultiva y apoya usted esas elecciones?
- ¿Qué talentos y competencias (inteligencias múltiples) hay que formar en los niños menores de seis años para crear las bases de un vínculo sólido con la sociedad y la ciudadanía, para que vaya consolidando la confianza en sí mismo y su capacidad para decidir acorde con las situaciones según su edad?

## Actividades sugeridas

Búsquedas en Internet y bibliotecas

- Después de seleccionar uno de los temas de la lista de síntomas, signos, conductas y de problemas que se han expuesto en este apartado, busque el tipo de apoyo y tratamiento sugerido para este, ya sea en Internet o en la biblioteca.
- Elabore una propuesta sobre cómo fortalecer alguna de las habilidades sociales y las competencias ciudadanas de los docentes, de los padres y de los niños.

**Búsquedas de casos en prensa**

- Busque un caso en el que un niño haya reclamado su derecho a decidir, expóngalo y comente su opinión sobre la legitimidad del pedido del niño.
- Busque casos en los cuales los niños han acusado a sus padres ante las instituciones del Estado (comisaría de familia o el Instituto de Bienestar Familiar, por ejemplo). Explique en qué casos fueron justificadas las acusaciones y en cuáles no.

**Preguntas para debates grupales**

- ¿En qué tipo de situaciones puede un niño o niña tomar decisiones?
- ¿Pueden los menores de dieciocho años tomar decisiones sobre su cuerpo?
- ¿Es necesario respetar los sueños de los niños y niñas u orientarlos de acuerdo con los ideales de los padres?

## **Bibliografía básica**

- Acevedo, O. (1997). *De la protección física a la protección psíquica del menor: El educador y la protección al menor*. Medellín: Ciudad Don Bosco.
- Acevedo, O. (2003). *Planificación estratégica del talento humano*. Madrid: Centro de Estudios Financieros de España.
- Antunes, C. (2011). *Estimulación de las inteligencias múltiples*. Madrid: Narcea.
- Armstrong, T. (1999). *Las inteligencias múltiples en el aula: Guía práctica para educadores*. Barcelona: Paidós.
- Bernal, S., Gutiérrez, M. y Ramírez, M. (1999). *Representación social de los actos delictivos en algunos menores transgresores de la ley* (tesis inédita de especialización). Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia.
- Díaz, M. y Jorquera, J. (1994). *Sugerencias de estimulación para niños de 0 a 2 años*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Gallo, H. (1999). *Usos y abusos del maltrato: Una perspectiva psicoanalítica*. Medellín: Universidad de Antioquia.

- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Nueva York: Basics Books.
- Jung, C. (1974). *Psicología y educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Lira, I. (1979). *Manuales de estimulación: Primer año de vida*. Buenos Aires: Galdoc.
- Morel, D. (1991). *Las familias de creadores*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Prieto, M. y Ferández, C. (2001). *Inteligencias múltiples y currículum escolar*. Málaga: Aljibe.

## Bibliografía complementaria

- Declaración Universal de los Derechos del Niño (20 de noviembre de 1959), promulgada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en Ginebra.
- Departamento Nacional de Planeación (2010). *Documento Conpes 3673. Política de prevención del reclutamiento y utilización de niños, niñas y adolescentes por parte de los grupos organizados al margen de la ley y de los grupos delictivos organizados*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación.
- Ley 12 de 2001 (22 de enero de 2001), por medio de la cual se aprueba la Convención sobre los Derechos del Niño adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989. *Diario Oficial* n.º 39640. Recuperado de <https://is.gd/OYaqhw>
- Ley 765 de 2002 (31 de julio de 2002), por la cual se aprueba el “Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a la venta de niños, la prostitución infantil y la utilización de los niños en la pornografía”, adoptado en Nueva York, el veinticinco (25) de mayo de dos mil (2000). *Diario Oficial* n.º 44 899. Recuperado de <https://is.gd/uwGnDc>
- Ley 1098 de 2006 (8 de noviembre de 2006), por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. *Diario Oficial* n.º 46 446. Recuperado de <https://is.gd/FahCAk>
- Max Neef, M., Elizalde, A. y Hopenhayn, M. (1986). Desarrollo a escala humana: Una opción para el futuro. *Development Dialogue*, (número especial).
- Villar, A. (1982). *El niño: Otro oprimido*. Bogotá: Carlos Valencia Editores.







Esta obra se editó en Ediciones USTA.  
Se usó papel propalcote de 300 gramos para la carátula  
y papel bond *beige* de 75 gramos para páginas internas.  
Tipografía de la familia Sabon.  
2019



**La formación en competencias ciudadanas de la población infantil se ha constituido en un proceso interdisciplinario que convoca la pedagogía social, la psicología infantil y la formación jurídica, entre otras áreas, y a su vez se establece como un contexto de aprendizaje para padres de familia, docentes y cuidadores de niños y niñas.**

**Este manual ofrece conocimientos básicos y generales sobre psicología, psicología jurídica y competencias ciudadanas, especialmente a los padres, docentes y cuidadores que recién ingresan a este campo de formación y reflexión. De este modo se busca reafirmar la condición de los niños y las niñas como sujetos de especial protección, que merecen el goce de garantías y derechos fundamentales en todos los ámbitos —familiar, escolar y comunitario—, ante las posibles amenazas contra su integridad y su proyecto de vida: abandono, abuso sexual, trabajo forzado, reclutamiento por organizaciones delictivas y criminales, entre otros.**

