



Criando
con Amor 

MARCO OPERATIVO

Intervención
multi-componente
de **prevención** del
castigo físico y trato humillante

FUNDACION
paniamor 

unicef 

MARCO OPERATIVO

UNICEF-PANIAMOR

Intervención
multi-componente
de **prevención** del
castigo físico y trato humillante



CRÉDITOS

Autoridades de Gobierno

Juan Orlando Hernández
Presidente de la República

Miguel Zúniga
Secretario de Estado en el Despacho de Desarrollo e Inclusión Social.
Casa Presidencial
Tegucigalpa, M.D.C

Asistencia Técnica

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)
2do. Piso, Edificio de las Naciones Unidas, Colonia San Carlos,
Calle República de México No. 2816
Tegucigalpa, M.D.C. Honduras C.A

Fundación PANIAMOR,
San José, Costa Rica.

Primera Edición, Noviembre 2017.

Marco Operativo. Intervención multi-componente de prevención del castigo físico y trato humillante.

Desarrollo Metodológico:

Marcela González Coto.

Coordinación y Edición Técnica:

Marcela González Coto.

Revisión de Edición:

María Luz Gutiérrez Chavarría.
Equipo Técnico de UNICEF Honduras.

Diagramación y Diseño Gráfico:

Handerson Bolivar Restrepo

La Intervención multi-componente de prevención del castigo físico y trato humillante es parte de la Estrategia Criando con Amor de la política de primera infancia del gobierno Hondureño. La intervención fue construida en un marco de cooperación entre UNICEF-Honduras y PANIAMOR. Se destaca la integración de dos modelos de PANIAMOR, “Educa sin Pegar” (2008) y “Modelo de Formación en Competencias Parentales. Somos Familia” (2016). Ambos modelos han sido incorporados y contextualizados en la Caja de Herramientas de esta intervención. La referencia bibliográfica sugerida es la siguiente: UNICEF Honduras y Fundación PANIAMOR. (2017). *Marco Operativo. Intervención multi-componente de prevención del castigo físico y trato humillante*. San José, Costa Rica.

Contenido

Introducción	5
2.1 ¿Qué es la intervención socioformativa?	7
Definición.	7
Componentes	9
Reto que aborda.....	11
Población meta	12
Condiciones de éxito.....	13
Conceptos claves	15
2.2 ¿De qué parte la intervención?	19
Principios Rectores.....	19
■ Enfoque de Derechos y Responsabilidades	20
■ Paradigma de la Nueva Niñez	21
■ Enfoque Neuropsicológico.....	23
■ Enfoque Crianza con Apego y Respeto.....	24
2.3 ¿Cuál es la propuesta?	25
Resultados esperados.....	25
■ Familias con un estilo de parentaje democrático	26
■ Familias centradas en el afecto y capaces de generar pertenencia segura entre sus integrantes.....	33
■ Familias que acompañan a la niña y al niño a desarrollar la empatía y la autorregulación	36
2.4 ¿Cómo se aplica la intervención?	45
■ Modelo Formación Experiencial.....	45
2.5 ¿Cuál es la ruta?	49
■ Primera Fase. Desarrollo de capacidades técnicas.....	49
■ Segunda Fase. Desarrollo de Capacidades Familiares	51
2.6 Perfil de Salida	55
2.7 Bibliografía	57

Introducción

El Marco Operativo es el tercer componente de la Intervención Socioeducativa de UNICEF Honduras, elaborada con su socio técnico Fundación PANIAMOR, para la erradicación progresiva del castigo físico y trato humillante. Esta intervención equivale a una herramienta pedagógica, que forma parte de la Estrategia Comunitaria Criando con Amor de la política de primera infancia hondureña.

Entre los principales propósitos del Marco Operativo, están presentar y delimitar el alcance de esta intervención según su conceptualización, componentes, reto, población meta y con un énfasis preponderante en sus condiciones de éxito. Esto permite, al personal técnico que toma decisiones o aplica directamente con las familias este proceso, reconocer cuáles son los recursos estructurales y técnicos que garantizan alcanzar, de forma paulatina, la erradicación del castigo físico y del trato humillante. En esta línea, en el Marco Operativo se describe la propuesta de la intervención según sus fundamentos y los aprendizajes esperados, con base en la evidencia internacional que indica cuáles son los factores y elementos claves para prevenir la violencia y generar entornos familiares democráticos.

Por consiguiente, para dejar atrás una crianza que legitima el castigo físico y el trato humillante como prácticas de crianza, se esperan familias:

1. Con un estilo de parentaje democrático.
2. Centradas en el afecto y capaces de generar pertenencia segura entre sus integrantes.
3. Que acompañen a la niña y al niño a desarrollar la empatía y la autorregulación.

En esta dirección, el Marco Operativo se organiza en cinco secciones que responden a preguntas claves. A continuación se describen:

- **Presentación de la intervención.** *Bajo la pregunta **¿Qué es la intervención?**, se detalla cómo se define la intervención socioformativa a partir de sus características, componentes, población meta -junto con los retos que aborda- y sus condiciones de éxito.*
- **Fundamentos de la intervención.** *En este apartado, se presentan los enfoques en que se basa la intervención y, posteriormente, el diseño metodológico. Con base en la pregunta **¿De qué parte?**, se encontrarán los principios centrales. Del mismo modo, se busca rescatar tanto las particularidades como la coherencia con el Enfoque de Derechos y Responsabilidades. Aunado a ello, se consideran el trabajo desde el Paradigma de la Nueva Niñez y su articulación con el Enfoque Neuropsicológico y el Enfoque de Crianza con Apego y Respeto.*
- **Propuesta de la intervención.** *Se describen los aprendizajes claves que propone desarrollar la intervención socioformativa con las familias. Con la pregunta **¿Cuál es la propuesta?**, se definen tres aprendizajes esperados como ejes centrales de toda la intervención. Cada aprendizaje se presenta según el sustento técnico que justifica el valor de lograrlo con las familias, así como las implicaciones en la vida de las niñas y los niños de no hacerlo.*

- **Pautas metodológicas.** *El campo de acción, incluso las y los actores claves con quienes se aplica esta intervención, son descritos en esta sección. Desde la pregunta **¿Cómo se aplica?**¹, se presenta el Modelo de Formación Experiencial como el pilar metodológico de esta intervención, el cual identifica quién lo aplica, cómo lo hace y bajo qué condiciones se espera que lo hagan.*
- **Ruta metodológica.** *Finalmente, en una quinta sección con la interrogante **¿Cuál es la ruta?**, se establecen las dos fases para poner en marcha esta intervención socioformativa. Cada fase se describe según los actores responsables de implementarla y las herramientas que disponen para lograrlo. Por lo que podrá encontrar la ruta de aplicación, según los recursos y poblaciones para las que ha sido diseñada.*

¹ La intervención define, como meta formativa, un tipo de parentalidad denominada democrática. Esta parentalidad es un estilo de crianza y cuidado centrado en las capacidades, condiciones y necesidades de las niñas y los niños, ejercido a través de un parentaje responsable, respetuoso y retador. El sello distintivo del parentaje democrático, es el cuidado y el afecto, en relación con normas, obligaciones y consecuencias específicas en ausencia del castigo físico y trato humillante, la negligencia o el abuso.

2.1 ¿Qué es la intervención socioformativa?



Definición

Es una intervención para generar cambio cultural. Está dirigida a la generación de conocimientos, la creación de capacidades y la sensibilización social a personal técnico de entidades del gobierno central de Honduras y de gobiernos locales. Estos forman parte de las Comisiones Departamentales Interinstitucionales para primera infancia, Comisiones Municipales Interinstitucionales para primera infancia o grupos afines.

En el marco de la ejecución de la Política Pública para el Desarrollo Integral de la Primera infancia en Honduras, esta intervención resulta una acción clave de la “Estrategia Comunitaria Criando con Amor” para aplicarse en ámbitos locales. Lo anterior con el objetivo general de *Erradicar progresivamente el castigo físico y el trato humillante de las niñas y los niños como prácticas de crianza.*

La intervención cuenta con las siguientes características:

- Es una herramienta metodológica de estilo pedagógico dirigida a técnicos gubernamentales -de nivel central o local- que, dentro de sus roles laborales, desarrollan procesos formativos con niñas, niños y sus familias, o bien, supervisan personal que trabaja directamente con esta población.
- Se basa en la evidencia y lecciones aprendidas de organizaciones internacionales expertas en el tema, que han generado programas de cambio social y cultural para erradicar el castigo físico y trato humillante en contra de las niñas y los niños.



- Parte de un proceso que sensibiliza y busca la movilización personal, profesional y social. Invita a las personas responsables del cuidado y desarrollo de niñas y niños a su cargo, a dejar atrás mitos y creencias que limitan la capacidad ciudadana de ellas y ellos. Además, justifican las diferentes violencias como prácticas de crianzas válidas y necesarias, sobre todo, el castigo físico y el trato humillante.
- La metodología de cambio cultural que propone, se centra en el desarrollo de nuevas formas de vincularse y convivir en el ámbito social y familiar, según los principios de una cultura de paz inclusiva, respetuosa y responsable con las niñas y los niños.

A partir de lo anterior, la intervención socioformativa está diseñada para que personas en roles de cuidado y desarrollo de niñas y niños, participen en procesos de enriquecimiento y formación en competencias parentales. Estas se describen en un tipo específico de prácticas de crianza, que se expresa en un perfil basado en tres desempeños claves:

- Desarrollan un estilo de convivencia familiar basado en los principios de una parentalidad democrática: responsable y respetuosa del desarrollo de las niñas y los niños.
- Acompañan a las niñas y a los niños en el desarrollo de la empatía y la autorregulación.
- Afrontan, de modo flexible y adaptativo, las tareas vitales que caracterizan una parentalidad democrática.

Competencias parentales: Conjunto de habilidades, destrezas y valores que requieren aplicar las personas cuidadoras y, así, realizar las tareas de cuidado y crianza de forma tal que los niños crezcan con capacidad empática, autorregulación y participación social.



Componentes

A. Encuesta sobre Patrones de Crianza de Intibucá y Lempira de Honduras (2016): Esta encuesta es la primera etapa de la intervención socioformativa que se desarrolló en los Departamentos de Intibucá y Lempira de Honduras. Lo anterior con el fin de obtener datos sistemáticos que permitan definir cuáles son los patrones actuales de crianza y las competencias y actitudes imperantes en la cultura parental hondureña. Esto con el objetivo de constituir una línea base que identifique los contenidos y procesos que deben modificarse, tanto en el personal técnico como en las familias. De este modo, se instaura un estilo de parentaje democrático. **Apartado I.**

El estudio se realizó durante los meses de agosto y setiembre de 2016. Fundación PANIAMOR retomó instrumentos de evaluación utilizados en Costa Rica durante la “Campaña Educa Sin Pegar” (2006) y la creación del “Modelo de Formación en Competencias Parentales. Somos Familia” (2012), ambos en el marco de la investigación de patrones de crianza, estrés en la crianza y mitos asociados a la prevalencia del castigo físico. La empresa costarricense Investigaciones Psicosociales S.A. desarrolló el modelo metodológico para la investigación y la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, a través del Instituto de Investigaciones Sociales. Por otro lado, implementó el trabajo de campo en una muestra al azar de padres, madres y otras personas encargadas del cuidado de niñas, niños y adolescentes.

B. Marco de Referencia: Se presenta como un insumo clave de la intervención socioformativa a partir de tres ejes temáticos que se interrelacionan a lo largo del documento. *El primero*, orientado a los principios éticos, jurídicos, de salud pública y seguridad ciudadana que reconocen el castigo físico y trato humillante como formas directas de violencia contra las niñas y los niños. *El segundo*, la evidencia internacional que niega el castigo físico como estrategia para disciplinar o educar en función de los efectos inmediatos, a mediano y largo plazo, que se generan en la vida de las niñas, los niños y adolescentes que lo sufrieron. Y *el tercero*, las percepciones, creencias y mitos que existen en la cultura parental hondureña, que validan el uso del castigo físico y trato humillante a la luz de la evidencia internacional y la Encuesta sobre Patrones de Crianza de Intibucá y Lempira de Honduras (2016). **Apartado II.**

C. Marco Operativo: Este apartado orienta los pilares conceptuales y metodológicos que impulsan el cambio cultural buscado, es decir, la erradicación paulatina del castigo físico y trato humillante. Es importante considerar este documento como la ruta técnica que describe tanto los fundamentos de la intervención y sus componentes operativos, como las herramientas metodológicas que lo identifican. Se considera un documento clave para comprender la puesta en marcha del objetivo de la intervención según los principios y enfoques rectores. **Apartado III.**

D. Caja de Herramientas: Es un set de recursos didácticos compuesto por dos guías y un kit de materiales divulgativos. Se detallan a continuación: **Apartado IV.**

Guía I. *Guía Formativa para la Mediación Familiar en Crianza Respetuosa*, diseñada para el proceso de sensibilización y formación en crianza democrática. La guía está centrada en la erradicación del castigo físico y trato humillante a partir del desarrollo de la empatía, autorregulación y puesta en práctica de la disciplina positiva.

Este producto está orientado a personal técnico de la “Estrategia Comunitaria Criando con Amor” de las mancomunidades piloto de intervención para el desarrollo de su capacidad técnica como mediadores familiares. Se espera además, que las personas que pasen por este proceso capaciten a nuevos técnicos para la expansión de la intervención.

Es importante considerar que esta Guía está basada en los resultados de la Encuesta. Contiene lineamientos conceptuales estratégicos y operativos, diseñados con metodologías innovadoras y caracterizadas por ser eco-amigables, accesibles y flexibles. Además, tienen la posibilidad de adaptación a diferentes contextos y grupos meta.

Guía II. *Guía Formativa para Familias en Crianza Respetuosa*, elaborada para el trabajo directo con las familias en el desarrollo de un vínculo afectivo seguro y empático con las niñas y los niños, que les permita eliminar prácticas de crianza violentas y generar un ambiente familiar democrático donde la escucha, el diálogo y acompañamiento sean la norma. Por lo que, en esta guía, se invita a las personas adultas, junto con las niñas y los niños a su cargo, a descubrir nuevas formas de vincularse en familia desde el juego y la conversación empática.

Kit de materiales divulgativos. Este material lo utiliza el personal técnico en el empoderamiento de nuevos mediadores familiares y los grupos de voluntariado como agentes con capacidad para trabajar la prevención y respuesta del castigo físico y el maltrato hacia NNA, desde las familias, los centros educativos y otros espacios de encuentro familiar o comunitario.



Reto que aborda

UNICEF Honduras, en alianza con Fundación PANIAMOR, presenta esta intervención en el contexto de la enmienda del Código de Familia de 1984, elaborada en el año 2013, específicamente en el artículo 191. En esta, se detalla que: “[...] *Queda prohibido a los padres y a toda persona encargada del cuidado personal, crianza, educación, tratamiento y vigilancia, sean estas de manera temporal o definitiva, utilizar el castigo físico o cualquier tipo de trato humillante, degradante, cruel e inhumano, como forma de corrección o disciplina de niños, niñas o adolescentes....*”. [1]

Desde este contexto, se compromete con la Política Pública para el Desarrollo Integral de la Primera infancia Hondureña y su “Estrategia Comunitaria Criando con Amor”, que asume la meta de generar intervenciones socioformativas para erradicar, gradualmente, el castigo físico y el trato humillante. Este cambio cultural presenta un conjunto de retos que, con su enunciación, diseñan y aplican una intervención coherente con ellos. A continuación se describen:

- **Reto I.** Promover, paulatinamente, un cambio cultural que permita deslegitimar la práctica generacional de usar la violencia como un instrumento de corrección y reconocer, por tanto, que el castigo físico es un acto amoral, antiético en contra de las niñas y los niños.
- **Reto II.** Demandar una nueva forma de convivencia, donde las niñas y los niños son considerados personas, y por ende, ciudadanos del presente que deben ser escuchados, respetados, validados sus conocimientos y percepciones, así como potenciadas sus capacidades.
- **Reto III.** Fomentar una respuesta articulada de las diferentes instituciones del Estado, a las cuales les compete los ámbitos de la niñez y la familia; además, para que incluyan, en sus planes operativos y su agenda, la erradicación paulatina del castigo físico y el trato humillante. Esto trasciende esta meta como un tema únicamente de responsabilidad individual o privado en lo interno de las familias.
- **Reto IV.** Romper con las creencias, mitos y prácticas que han legitimado, históricamente, la violencia contra las niñas y los niños. Por lo que plantea, a las personas adultas, el transitar de un uso autoritario de su poder a un cuidado y formación responsable y coherente con los valores de una cultura de paz.
- **Reto V.** Generar espacios y redes comunales e institucionales que apoyen a las familias, las niñas y los niños, a desarrollar las competencias ciudadanas de una cultura paz, que se sustenta, en nuevas prácticas de crianza, donde la responsabilidad, el afecto, la protección y el desarrollo son metas claras.



Población meta

La intervención socioformativa está diseñada para tres poblaciones metas y una población indirecta. Se describen:

- **Personal técnico.** La primera población meta está compuesta por las personas que ocupan diferentes roles técnicos. Por una parte, las que conforman el Comité Técnico del Nivel Central y, por otra parte, las correspondientes a las Comisiones Departamentales y Municipales o grupos gestores afines. Este grupo tiene un rol central, entre cuyas funciones se encuentran: 1. Expandir la intervención mediante la capacitación de más personal o voluntarios. 2. Darle seguimiento a la puesta en marcha de la intervención y velar por su calidad técnica. 3. Trabajar directamente con las familias para fortalecer su propio cambio hacia una práctica de crianza sin castigo físico y trato humillante.
- **Personas voluntarias.** La segunda población meta son los grupos de personas voluntarias. Si bien no ocupan cargos técnicos en entidades gubernamentales, son parte de la intervención una vez que hayan pasado por un proceso de sensibilización y formación a cargo del personal técnico. Se espera que las personas voluntarias acompañen a las familias en la instauración de nuevas prácticas de crianza, todas libres de violencia.
- **Familia ampliada.** La tercera población meta son las personas adultas que conforman las familias. En esta intervención, se considera a una familia como una constelación que puede estar constituida también por una abuelita, abuelito, tía, tío, madrina o padrino. Así como por dos padres o dos madres. Los grupos familiares son la población directa para la que se ha generado la ruta pedagógica, dirigen todos los esfuerzos para acompañarlos a instaurar, en sus familias, un estilo de parentaje democrático.
- **Niñas y niños.** La población indirecta, pero el núcleo central de toda la intervención socioformativa, son las niñas y los niños de los diferentes grupos de familias. Se ha de considerar que ellas y ellos participan en los procesos formativos, pero el cambio hacia las nuevas pautas de crianza inician con las personas adultas y son su responsabilidad.



Condiciones de éxito

El éxito de un proceso socioformativo, como el que se presenta en este documento, requiere de un conjunto de acciones, muchas de estas desarrolladas en forma simultánea, que permitan afianzar la intervención como un proceso sustentado en múltiples acciones y responsabilidades. Con el afán de clarificar las más sobresalientes, se presenta por instancia de acción las principales condiciones de éxito. A partir de este hecho, esta intervención requiere de una acción clara, progresiva y sostenida en el tiempo:

Desde el Estado

- Definición del trabajo con las familias acerca de temas de crianza democrática y desarrollo social, como un derecho de las niñas y los niños y, por tanto, como una prioridad del Estado y las instituciones con el mandato de cumplirlo.
- La adopción de la Estrategia Comunitaria Criando con Amor del Estado Hondureño, como una adhesión clara al “mandato país” para el trabajo preventivo de la violencia contra las niñas y los niños desde la primera infancia.
- Selección de una o más instituciones que asuman la línea operativa ‘Criando con Amor’ como experiencia catalizadora de una nueva cultura parental, coherente con una crianza democrática en ausencia del castigo físico y trato humillante.
- Capacitación y empoderamiento permanente del personal, en sus diferentes niveles, como una práctica instituida y avalada por las instituciones que lideran la puesta en marcha de esta intervención socioformativa en el marco de la Estrategia Comunitaria Criando con Amor.
- Incorporación de la intervención socioformativa en el reglamento de las instituciones aliadas como una intervención de aplicación sostenida.



Desde el personal técnico

- Reconocen, como parte relevante de las funciones laborales, el trabajo directo con las familias en temas de crianza y disciplina positiva.
- Asumen el trabajo directo con las familias como una gestión compleja, diversa e interdisciplinaria, al integrar áreas de crianza respetuosa, desarrollo infantil, salud, nutrición e higiene.
- Impulsan la gestión interinstitucional con el objetivo de generar y fortalecer las redes de apoyo a las familias en su comunidad y fuera de esta.
- Reconocen y reflexionan sobre la influencia de su historia personal en el trabajo directo que realizan con las familias. Específicamente, en relación con los temas de crianza respetuosa, disciplina positiva, la autorregulación y la empatía interpersonal.
- Identifican el trabajo con las familias como parte de su bienestar personal-laboral.
- Asumen sus propias necesidades de escucha, apoyo y soporte emocional como condiciones que fortalecen el trabajo que realizan con las familias, por lo que les da el espacio requerido.



Conceptos claves

Intervención parte de un grupo de conceptos que son centrales para definir y diseñar la Caja de Herramientas que busca, como objetivo general, la erradicación progresiva del castigo físico y del trato humillante.

- Castigo físico.** El Comité de Derechos del Niño, que en su Observación General N° 8 (2006) define el castigo ‘corporal’ o ‘físico’ como: *“Todo castigo en el que se utilice la fuerza física y que tenga por objeto causar cierto grado de dolor o malestar, aunque sea leve. En la mayoría de los casos se trata de pegar a los niños (“manotazos”, “bofetadas”, “palizas”), con la mano o con algún objeto -azote, vara, cinturón, zapato, cuchara de madera, etc. Pero también puede consistir en, por ejemplo, dar puntapiés, zarandear o empujar a los niños, arañarlos, pellizcarlos, morderlos, tirarles del pelo o de las orejas, obligarlos a ponerse en posturas incómodas, producirles quemaduras, obligarlos a ingerir alimentos hirviendo u otros productos (por ejemplo, lavarles la boca con jabón u obligarlos a tragar alimentos picantes). El Comité opina que el castigo corporal es siempre degradante”*².

En consecuencia, para comprender adecuadamente el castigo físico y no confundirlo con abuso físico, es oportuno reforzar que el castigo en mención implica el uso de la fuerza física con la intención clara de causar dolor en la niña o el niño, pero no busca causar lesión física. Su propósito es educar, corrigiendo o controlando el comportamiento de niñas o niños, y no el infringir daño. (Ver Marco Referencial. Apartado II)

2 Comité de los Derechos del Niño, Observación General N° 8 (2006). Cit [62]



- **Trato humillante.** Una niña o niño reciben un trato humillante cuando otra persona adulta se coloca en una posición de poder sobre ellas o ellos, que le permite, degradarles, avergonzarlos y violentarlos emocionalmente. En una experiencia de trato humillante, la niña o el niño es descubierto o puesto en evidencia en determinada situación, mientras se le regaña, ofende, ridiculiza, devalúa o compara negativamente con otras personas. Con claridad, se reconoce que humillar es violar la expectativa que toda persona debería tener de que sus derechos humanos básicos sean respetados. [2]

De ahí, que la humillación no es una reprimenda, sino un intento de la persona adulta de ejercer su poder de manera que bloquea la dignidad de la niña o del niño, y lo avergüenza al punto de eliminar su sentimiento de valía o autorrespeto propio. Frases como “*sos un tonto*”, “*mejor cállate*”, “*no servís para nada*”, muestran un trato humillante instituido que se ha considerado parte de la crianza de niñas y niños y, por consiguiente, una forma de violencia invisibilizada. Al respecto, el Comité de Derechos del Niño reconoce que, adicionalmente al castigo físico, “*(...) hay otras formas de castigo que no son físicas, pero que son igualmente crueles y degradantes, y por lo tanto incompatibles con la Convención. Entre éstas se cuentan, por ejemplo, los castigos en que se “menosprecia, se humilla, se denigra, se convierte en chivo expiatorio, se amenaza, se asusta o se ridiculiza al niño”³.*

- **Parentalidad.** Con base en el Modelo Somos Familia [3], la parentalidad se entiende como el conjunto de prácticas y acciones dirigidas a criar, cuidar, acompañar y educar a las niñas y los niños en el desarrollo progresivo de su autonomía, su adquisición de conocimientos y el ejercicio de habilidades emocionales, cognitivas, físicas y lingüísticas; además, se manifiesta en el desarrollo de habilidades para la vida. La parentalidad es asumida, en primer lugar, por las madres, los padres y personas encargadas del cuidado de las personas menores de edad, y en segundo lugar, por el apoyo de la red familiar y social de la que disponen las familias. [4]

3 Comité de los Derechos del Niño, Observación General N° 8 (2006). Cit [62]

La parentalidad se sustenta en un conjunto de supuestos, creencias y valores que constituyen modelos o estilos de crianza y cuidado de las niñas y los niños que han sido documentados y estudiados de forma rigurosa; a su vez, se han comparado sus efectos positivos y negativos para su desarrollo. [5] [6] [7] [8] [7] De acuerdo con diversas investigaciones, se enfatiza que la presencia efectiva de una parentalidad responsable, respetuosa y retadora en el desarrollo de las niñas y los niños, no es una condición natural, intrínseca en las cuidadoras y cuidadores, sino que se ha de comprender, buscar su promoción para ser asumida e interiorizada mediante procesos explícitos de formación parental. [7] [9] [10]

- **Parentaje democrático.** Este se define como un estilo de crianza y cuidado centrado en las capacidades, condiciones y necesidades de las niñas y los niños, ejercido a través de una interacción responsable, respetuosa y retadora. Esta parentalidad está centrada en los factores asociados a la capacidad empática, la existencia de un vínculo afectivo seguro y la convivencia en un sistema familiar democrático. Todo esto acompañado del reconocimiento de las oportunidades y aprovechamiento de los recursos que existen dentro de las redes de apoyo que poseen las familias, para ampliar sus propias capacidades. [3][11][12][13]

La parentalidad democrática posiciona a la niña y al niño en el centro de una interacción responsable, respetuosa y retadora, que permite la ejecución de sus derechos, tanto en el ámbito privado como en el público. [3]

Ahora bien, la parentalidad democrática no se suscribe a una práctica exclusiva de la dinámica familiar privada. Por el contrario, el crecer en un espacio familiar seguro, empático y afectivo, en ausencia total del castigo físico o trato humillante, va trascendiendo para convertirse en un tipo de parentalidad que permea el sistema familiar y el resto de las redes de apoyo. Esta agencia parental valida y crea nexos entre las redes de apoyo del hogar, la familia ampliada, las instituciones y la comunidad. Finalmente, se impulsa un tejido comunal centrado en el fortalecimiento de las capacidades familiares y en los derechos de las niñas y los niños. [14] [15]



2.2 ¿De qué parte la intervención?



Principios Rectores

La intervención socioformativa respalda su desarrollo metodológico y pedagógico en cuatro enfoques que han sido operacionalizados por Fundación PANIAMOR en su Programa de Formación Parental *Somos Familia*⁴. A continuación, se definen según sus principios rectores para el tema específico de castigo físico y trato humillante:

⁴ Ver Capítulo I. Marco Referencial. Modelo de Formación en Competencias Parentales. Somos Familia. 2016.

Enfoque de Derechos y Responsabilidades

Este enfoque postula que la persona menor de dieciocho años es titular de *derechos humanos generales* por su condición de persona, de *derechos específicos* como ser en proceso de desarrollo y de *derechos especiales* de protección ante situaciones de peligro que amenacen ese desarrollo. Por consiguiente, este Enfoque asume que los “...*derechos de la niña o niño son la base más firme para las políticas, pues reconocen que los niños son actores sociales, a los que se debe respeto, cuidado, educación y servicios integrales en su propio interés superior, e identifican a quienes tienen la responsabilidad de proteger esos derechos junto con los niños pequeños y en nombre de ellos: los cuidadores, los docentes, las comunidades y los gobiernos*”. [16] [17]

Ideas fuerza. El Enfoque de Derechos y Responsabilidades brinda las siguientes ideas rectoras para el desarrollo de la intervención:

- 1. Derecho humano a vivir sin castigo físico y trato humillante.** *“El castigo corporal debe eliminarse porque los niños y las niñas tienen el derecho a que se respete su dignidad humana y su integridad física y mental, así como derecho a que se les proteja de todas las formas de violencia, incluyendo el derecho a igual protección de ley ante cualquier ataque. Los niños y las niñas tienen derechos humanos básicos a la educación, desarrollo, salud y supervivencia, que pueden verse amenazados cuando se les somete al castigo corporal”.* [18]
- 2. Castigo físico y trato humillante trae consigo la privación de múltiples derechos de las niñas y los niños.** Actualmente, existe certeza de que la prohibición del castigo corporal es el único cimiento seguro de un sistema de protección efectivo de las niñas y los niños. El Comité de los Derechos del Niño afirma que el castigo

físico es la base de múltiples formas de violencia, por lo que su eliminación es *“una estrategia clave para reducir y prevenir toda forma de violencia en las sociedades”.* [18] La legalidad del castigo corporal socava la protección de niñas y niños al reforzar y perpetuar la idea de que es aceptable un cierto grado de violencia en su contra y, por tanto, que su dignidad humana no merece el mismo respeto que la de las personas adultas. De esta manera, aumenta la probabilidad de otras formas de abuso y explotación.

- 3. El sentido de pertenencia: un derecho y necesidad básicos.** La niña y el niño requieren un contexto social donde sean cuidados en relaciones recíprocas, así como aceptados y tratados respetuosamente. El sentido de pertenencia les consiente ser reconocidos, no solo como un integrante de un colectivo, sino como un individuo importante y vital para las personas cercanas y su entorno, lo cual posibilita desarrollar su identidad como una persona capaz de influir, constructivamente, en su comunidad.

Paradigma de la Nueva Niñez

Este Paradigma proviene de la unión del enfoque de Desarrollo Humano con el de Derechos Humanos, y se centra en la defensa de la condición ciudadana de las niñas y los niños como sujetos sociales y políticos desde su nacimiento. Plantea que para vivenciar un ejercicio ciudadano real de las niñas y los niños, se requiere de la protección adulta ineludible contra toda forma de violencia, abuso, discriminación y negligencia. En este sentido, los derechos de supervivencia, protección y participación infantil deben estar en armonía con esta condición, ya que la pérdida de cualquiera de estos se traduce en un menoscabo de su ciudadanía.

Ahora bien, en este Paradigma cobran especial sentido los derechos relativos a la participación⁵, que les permiten a la niña y al niño expresarse, deliberar y tomar decisiones, a la vez, se les otorga el reconocimiento y validación adulta de sus posicionamientos. [19][20]

5 Artículo 12: Opinión de la niña o el niño. El niño tiene derecho a expresar su opinión y a que ésta se tenga en cuenta en todos los asuntos que le afectan.

Artículo 13. Libertad de expresión. Todo niño tiene derecho a buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, siempre que ello no vaya en menoscabo del derecho de otros.

Ideas fuerza. Como ideas claves de este Enfoque se retoman:

1. Las niñas y los niños son ciudadanos en el ahora.

La Nueva Niñez asume que las niñas y los niños "...son seres humanos completos, plenos de agencia, integridad y, por ello, con capacidades de toma de decisiones ante opciones múltiples...". [21]⁶ Desde el primer día de su advenimiento, inician un proceso de exploración, apropiación y creación de nuevos significados de su mundo social, que se traduce en una agencia expresada a través de sus capacidades, motivaciones y demandas sociales. [22][23][24][25]

2. La vivencia ciudadana de la niña y el niño es válida por sí misma.

La adultez deja de ser la norma o estándar mediante el cual se valora la niñez y se reconoce los aportes únicos que hacen niñas y niños en sus contextos. Esto demanda, primeramente, considerar a las niñas y a los niños como personas competentes para negociar, concertar y conversar de forma empática. Y en segundo lugar, invita a las personas adultas a validar las percepciones, conocimientos y aportes actuales que hacen niñas y niños todos los días. De ahí, que el reconocimiento pleno de la niñez ciudadana se convierte en un peldaño fundamental para una convivencia basada en la equidad, justicia social y espacios de diálogo familiar y social. [26]

6 Véase: Stasiulis, 2002, p.509. Cit. en Jones, 2009.



3. **Se requiere una redistribución de las fuerzas de poder –entre las personas adultas y la niñez-** para que se produzca un ejercicio real de la ciudadanía en la primera infancia. Históricamente, la autonomía y la participación infantil se han presentado como concesiones normalizadas por las personas adultas y no como derechos, de los cuales las niñas y los niños son titulares.
4. **Las competencias ciudadanas no son espontáneas.** Su desarrollo requiere, en primera instancia, del modelaje adulto de un ejercicio ciudadano coherente con una cultura de paz; luego, proveer las condiciones para que las niñas y los niños, las ensayen hasta convertirlas en parte de sus propios valores de vida. En consecuencia, las niñas y los niños requieren de espacios de convivencia donde se les acompañe -según su condición de desarrollo- a reflexionar crítica y propositivamente sobre sus acciones y las de su pares. Esto con el objetivo final de vivenciar un ejercicio ciudadano alejado de la dependencia, sumisión y subordinación de la niñez a la voluntad adulta. Condición que se ha percibido como natural a través de la historia.

Enfoque Neuropsicológico

Este enfoque forma parte de la Neurociencia como un movimiento interdisciplinario que pregunta por el funcionamiento complejo de la mente humana. Desde esta disciplina múltiple, se defiende la premisa de que todas las experiencias en la vida temprana de las niñas y de los niños, desde los cero meses, pueden proporcionar una fuerte o débil base para el desarrollo de su arquitectura cerebral. Con certeza, hoy en día, la neurociencia sostiene que una arquitectura neuronal y una bioquímica particular se desarrollan en la niña y en el niño que viven una crianza positiva, respetuosa y democrática. Lamentablemente, esta arquitectura se afecta en aquellos casos de niñas y niños que viven en un ambiente social y familiar que les es adverso y hostil; por tanto, donde se mantienen altos niveles de estrés tóxico. [27] [28] [29]

Ideas fuerza

- 1. Experiencias tempranas.** Entre los cero y los tres años, se llegan a moldear los circuitos del desarrollo cerebral, lo cual provoca que un gen, o partes del mismo, se lleguen a activar o no. La naturaleza de estos cambios en la arquitectura cerebral, varía en función de la valencia -positiva o negativa- de la experiencia que los causó. La violencia -y por tanto el castigo físico y trato humillante- limitan el desarrollo óptimo de la arquitectura cerebral de las niñas y los niños.
- 2. Familia y Estado.** La familia y el Estado, según sus roles de guarda, crianza o tutela, deben actuar bajo la premura neurológica que indica que no habrá una segunda oportunidad cuando se trate de generar las condiciones propicias para que el desarrollo cognoscitivo y socio afectivo de las niñas y los niños alcance las metas esperadas.
- 3. Ambiente familiar.** El ambiente familiar en que las niñas y los niños se desarrollan, tanto antes como después del nacimiento, genera experiencias significativas que tienen
- el potencial de modificar positivamente la química genética. Un ambiente familiar acogedor, afectivo y protector es un pilar en el desarrollo infantil.
- 4. Personas responsables** del cuidado y desarrollo Las personas a cargo del cuidado y desarrollo de niñas y niños, cuando fortalecen sus capacidades parentales, reducen el riesgo de que ocurra, castigo físico, abuso o negligencia, y por tanto, que alteren la estabilidad y el equilibrio neuropsicológico de la niña o el niño con los que interactúan. Lo anterior permite que la familia e instituciones especializadas se conviertan en espacios dinamizadores de un epigenoma positivo al activar el potencial de los genes.⁷

⁷ El epigenoma humano se comprende como el sistema operativo que determina cuáles funciones de los genes se llegan o no a ejecutar; se construye tanto de experiencias positivas -la exposición a oportunidades ricas de aprendizaje- como de experiencias negativas -estrés tóxico, situaciones de privación emocional. Las diferencias en las experiencias se asocian a variaciones epigenéticas, es decir, dan lugar a expresiones diferenciadas de los genes. [29] (Center on the Developing Child. Harvard University, Estados Unidos, 2010).

Enfoque Crianza con Apego y Respeto

Este enfoque es un estilo de cuidado o de educación que promueve una experiencia de crianza sensitiva basada en el afecto, respeto, comunicación, empatía, contacto físico constante y no condicionado y comprensión hacia la niña y el niño desde el momento de su gestación. En palabras de sus proponentes actuales, esta corriente de crianza consiste, primero, en el des-aprendizaje de antiguos conceptos basados en el autoritarismo y la represión como métodos de crianza y de enseñanza. Este enfoque, luego, hace uso consciente de nuevas y respetuosas maneras de abordar los conflictos para gestionar las emociones y promover la confianza. De esta manera, se propone transformar, inclusive, las experiencias más difíciles en un verdadero aprendizaje. [30] [31] [32] [33]

Este enfoque advierte acerca de la trascendencia que posee para el desarrollo de la persona y de sus relaciones sociales el contar, desde la primera infancia, con vínculos seguros y protectores. Su aporte respalda los esfuerzos actuales para fortalecer a padres y madres, cuidadores y cuidadoras en general, en las competencias que dan lugar a la vinculación segura, empezando por la capacidad empática, la modelación de la auto-regulación y el acompañamiento frente al estrés emocional.

Ideas fuerza

- **El ambiente socioafectivo en que se desarrolla la niña y el niño es un factor fundamental a lo largo de su vida**, lo que afecta positiva o negativamente sus logros y oportunidades posteriores. Este ambiente socioafectivo está conformado por el conjunto de cuidados que -madres, padres, miembros de la familia, comunidad o cuidadores profesionales- le dan a la niña o al niño. En estos cuidados, se cimientan los vínculos emocionales que les permiten desarrollar un apego seguro con sus figuras de referencia. [34]
- **El apego de la niña y del niño, desde su nacimiento, es decisivo y su impacto se puede observar** en numerosas funciones evolutivas cruciales como: la modulación de los estímulos, la regulación emocional, la curiosidad y la

afinidad social. En este sentido, las experiencias tempranas de apego cumplen un rol vital que pueden potenciar o no los comportamientos altruistas entre las personas y la expansión de relaciones seguras basadas en la empatía y el respeto mutuo. [35] [36]

- **Crianza con apego no es crianza permisiva.** “En la crianza con apego hablamos de una verdadera autoridad, basada en el amor, la comunicación efectiva, la comprensión y el respeto mutuos (que se aplican de manera bidireccional). En este estilo de crianza, prevalece el diálogo respetuoso y no se centra tanto en lo que se dice o enseña, sino en lo que la persona cuidadora hace, muestra y expresa”. [37]

2.3 ¿Cuál es la propuesta?



Resultados esperados

Esta intervención de formación parental es, en sí misma, una labor de sensibilización, aprendizaje y clarificación de los valores, las actitudes y las prácticas de las familias en el desarrollo de las niñas y los niños a su cargo. Este tipo de formación busca una apertura hacia la comprensión del desarrollo infantil y las necesidades de las niñas y los niños para contar con vínculos seguros y redes de apoyo estables que, en su conjunto, contribuyen a la prevención de la violencia, específicamente el castigo físico y el trato humillante. Con el objetivo de delimitar la intervención, se definen tres puntos de partida con base en los resultados que se esperan y de los cuales se aboga el proceso de fortalecimiento parental:

Familias con un estilo de parentaje democrático

Las familias hacen uso variable de estilos de parentaje, ya que su comportamiento puede fluctuar significativamente entre un hijo u otro. Torín, et al [7] son claros en afirmar que las familias confeccionan su estilo educativo a la medida de cada niña o niño, según factores, tales como: su estado de salud, tipo de vínculo emocional, apariencia física, edad, género, entre otros. No obstante, a partir de esta intervención, se busca que las familias mantengan, como tendencia global, el estilo de parentaje democrático.

El parentaje democrático se define como el estilo que fomenta el papel de las familias. Estas son agentes claves en el desarrollo de sus miembros. En una familia democrática, los vínculos, las normas, las responsabilidades y el cumplimiento de los derechos de todas y todos, se cumplen bajo los valores de la igualdad, la justicia y el respeto. El sello distintivo del parentaje democrático es el cuidado y el afecto, recíprocamente con normas, obligaciones y consecuencias claras en ausencia del castigo físico y trato humillante, la negligencia o el abuso.

La intervención define, como meta formativa, una agencia parental denominada democrática. Esta parentalidad es un estilo de crianza y cuidado centrado en las capacidades, condiciones y necesidades de las niñas y los niños, ejercido a través de una parentalidad responsable, respetuosa y retadora.

Los rasgos de conducta parental identificados para familias democráticas son:

- Afecto manifiesto
- Sensibilidad ante las necesidades de la niña o del niño
- Presencia de explicaciones
- Promoción de la conducta deseable
- Disciplina inductiva
- Promueven el intercambio y la comunicación abierta
- Hogar con calor afectivo y clima democrático

La familia es la primera oportunidad esencial que tiene la niña y el niño para participar, activamente, en un contexto democrático, que lo toma en cuenta como ciudadano y que defiende sus derechos. [3]

A su vez, la investigación establece un análisis comparativo que permite asociar los rangos de conducta parentales con consecuencias educativas directas en las hijas e hijos. [36] [7] Entre las consecuencias enunciadas, se encuentran niñas y niños con:

- Competencia social desarrollada
- Autocontrol
- Motivación
- Iniciativa
- Moral autónoma
- Alta autoestima
- Alegres y espontáneos
- Responsabilidad y fidelidad a compromisos personales
- Prosocialidad dentro y fuera de la casa (altruismo, solidaridad)
- Elevado motivo de logro
- Disminución en frecuencia e intensidad de conflictos personas adultas-personas menores de edad
- Auto concepto realista

Esta parentalidad está centrada en la capacidad empática, la existencia de un vínculo afectivo seguro y la convivencia en un sistema familiar democrático, todo esto acompañado del reconocimiento de las oportunidades y aprovechamiento de los recursos que existen dentro de las redes de apoyo que poseen las familias, para ampliar sus propias capacidades. [42][64] [65] [3]

Hoy en día, diversas investigaciones coinciden en que el modelo de familia democrática es el más propicio por el tipo de desarrollo que promueve, en las niñas y los niños, estimular sus capacidades, pautas sociales, habilidades de comunicación y socialización. [9][38][39][40][41] [42]



La parentalidad democrática plantea retos a las personas adultas, pues exige a las familias seguridad, serenidad y capacidad de reflexión. Por lo tanto, la validez de dicho estilo está en el equilibrio entre el apoyo versus la demanda y entre la comprensión versus la exigencia. En este sentido, afirma Mestre: *“El tipo de normas que una familia establece, los recursos y procedimientos que utilizan para hacer cumplir dichas normas, junto con el grado de afectividad, comunicación y apoyo entre padres e hijos, son fundamentales para el crecimiento personal, la interiorización de valores, las habilidades sociales y la toma de decisiones para resolver conflictos”*. [43]

Los límites en las familias democráticas. De acuerdo con los límites en este tipo de familia, el estilo de parentaje democrático provee un contexto idóneo para que la niña y el niño desarrollen afrontamientos adaptativos ante los conflictos. Para ello, se requiere de un entorno que provea a todas las personas sin importar la edad, de límites claros y de un equilibrio entre satisfacciones y frustraciones. En el caso de los *límites*, se parte de que deben ser sensibles, con sentido y dirección. Esto demanda de una persona adulta autorregulada, con límites claros, flexibles y que nunca lleguen a materializarlos en el irrespeto de los derechos humanos: castigo físico y trato humillante. Por su parte, a las niñas y a los niños, el límite les permite construir el sentido de unidad, de colectividad, de saber cuándo es menester detenerse en nombre del respeto propio, de otras personas y del planeta. Incluso, en el caso de una *pequeña frustración*, permite la búsqueda de nuevos logros o formas diferentes de actuar.

La familia es la primera oportunidad esencial que tiene la niña y el niño para participar, activamente, en un contexto democrático, que lo toma en cuenta como ciudadano y que defiende sus derechos. [3]

Desde esta perspectiva, el castigo físico y el trato humillante no son considerados prácticas disciplinarias dentro del estilo de parentaje democrático por las siguientes razones: (Ver Marco Referencial. Apartado II)

- Traen consigo una ruptura ética, es decir, moral, al promover la violencia-golpe, manotazo o un jalón de orejas como disciplina.
- Limitan la capacidad de reflexión, análisis o comprensión por parte de la niña o el niño de las condiciones o comportamientos que requiere cambiar.
- Exponen a la niña y al niño a la naturalización del miedo, el dolor físico, la amenaza o la humillación y, por tanto, la violencia como una norma aceptable socialmente.
- Incrementan el riesgo de presencia de abuso físico. El castigo físico y el abuso físico son, en efecto, variaciones de la misma acción contra una niña o un niño.
- Rompen con los valores y los principios de la parentalidad democrática, específicamente con:

Igualdad social. Todas las personas merecen un trato respetuoso. Lo que las personas adultas de la familia necesitan o desean, es igual de importante que lo que opinan, necesitan o desean las niñas y los niños.

Respeto mutuo. Pedirle a una niña o un niño que no pegue o grite, es posible cuando no se le ha pegado ni gritado.

Seguridad y afecto. Cuando las personas adultas validan las capacidades, fortalezas y características únicas de las niñas y los niños, ellas y ellos, aprenden a resolver asertivamente sus conflictos.

¿Cuáles son los patrones educativos de las familias que nos acercan o distancian de un estilo de parentaje democrático?

Con el objetivo de responder a esta pregunta, a continuación se presentan cinco tipos de patrones educativos o estilos de parentaje que, según Albertini (Cit [44]), invitan a comprender su impacto para el sistema familiar y, por supuesto, para bebés, niñas, niños y adolescentes. Es decir, brinda insumos para discernir cuál es el estilo de parentaje que busca seres humanos autónomos, interdependientes y con capacidad de afrontar las frustraciones diarias en un marco de respeto. Este, finalmente, se considera la meta formativa de la presente intervención.

Tabla N°1.

Patrones o Estilos de las familias según sus características y formas de educar a las niñas y los niños

Patrón	Caracteriza	Promueve	Formas de educar de los cuidadores primarios
1. Equilibrio entre satisfacción y frustración	Patrón educativo que genera un ambiente afectivo, sensible con una dosis óptima de frustración que invite a la consecución de logros sociales.	Personas adultas más preparadas para sostener crisis, lidiar con problemas y regular sus emociones.	<p>Son afectuosos y lo expresan corporalmente.</p> <hr/> <p>Ayudan a bebés, niñas y niños a autoafirmarse y expresar su sentir y opinión con firmeza.</p> <hr/> <p>Establecen, claramente, los límites; sus orientaciones gozan de criterio y coherencia.</p> <hr/> <p>Reconsideran las reglas establecidas cuando los sentimientos y argumentos de bebés, niñas y niños demuestran la necesidad de un cambio.</p> <hr/> <p>Mayor habilidad en las relaciones interpersonales, pensamiento realista, optimismo y perseverancia.</p>
		<p>Mayor habilidad en las relaciones interpersonales, pensamiento realista, optimismo y perseverancia.</p>	<p>No se dejan llevar por los cambios de ánimo que experimentan.</p> <hr/> <p>Son persistentes y cumplen lo que prometen.</p>
2. Desequilibrio: frustración excesiva	Patrón educativo que produce frustraciones excesivas y constantes con bebés, niñas y niños.	Personas adultas con un carácter inhibido e inseguro que se vuelven miedosas, retraídas y con dificultades para confiar.	<p>No demuestran afecto; están presentes pero son fríos y controladores.</p> <hr/> <p>Alteran el estado emocional de la niña, niño u otros integrantes de la familia, por medio de la reprobación constante e ironía. Por ejemplo, toman posturas arrogantes e irrespetuosas que humillan a la niña, niño o adolescentes.</p> <hr/> <p>Establecen reglas rígidas y exigen que sean cumplidas a cualquier precio.</p> <hr/> <p>Dan prioridad al orden, al control y al aseo por encima de cualquier otra cosa.</p> <hr/> <p>Las niñas y los niños pueden volverse agresivos e indisciplinados fuera del ambiente familiar para compensar la severidad de sus cuidadores.</p>
		<p>Las niñas y los niños pueden volverse agresivos e indisciplinados fuera del ambiente familiar para compensar la severidad de sus cuidadores.</p>	<p>Consideran que niñas, niños y adolescentes deben acatar lo que ellas o ellos dicen sin el menor cuestionamiento.</p> <hr/> <p>Criticar los errores, miedos y la tristeza de niñas, niños u otros miembros sin modelar formas constructivas para validar y lidiar con estos sentimientos.</p> <hr/> <p>No validan o elogian las capacidades y aptitudes de niñas, niños u otros miembros al considerar que pierden autoridad.</p>

Patrón	Caracteriza	Promueve	Formas de educar de los cuidadores primarios
3. Desequilibrio: permisividad excesiva	Patrón educativo que no desarrolla la autorregulación, al no orientar a la niña o el niño ni promover una contención afectuosa.	<p>Personas adultas con poca capacidad de autocontención.</p> <p>Niñas, niños o adolescentes con dificultades para aceptar los límites o desarrollarlos por sí mismos.</p> <p>Expresarse en niñas, niños o adolescentes con comportamientos antisociales, egoístas e individualistas.</p>	<p>No se responsabilizan de su participación en el desarrollo de la autorregulación de las niñas y los niños.</p> <p>Aceptan todas las formas de expresión de rabia de niñas, niños y adolescentes, aunque alcancen o agredan a terceros.</p> <p>Reconfortan a la niña o al niño ante una situación negativa, pero no lo orientan a lidiar con ella o prevenirla.</p> <p>Ponen a otros miembros de la familia a establecer los límites o justifican su ausencia bajo la creencia que limitaran la libertad de las niñas, niños o adolescentes.</p> <p>Son pasivos ante la desobediencia y poco exigentes en el cumplimiento de las responsabilidades de las niñas, niños o adolescentes.</p>
4. Desequilibrio: excesiva permisividad y frustración traumática	Patrón educativo que se apoya en una permisividad excesiva, seguida de una frustración repetitiva, intensa y traumática.	Niñas, niños y adolescentes que suelen presentar dificultades en la regulación de sus emociones, se contienen y estallan de repente.	<p>Encargados son inestables en sus criterios y actitudes.</p> <p>No orientan a niñas, niños y adolescentes a desarrollar límites claros y flexibles, dejándolos a su propia suerte.</p> <p>No son consistentes en la definición y cumplimiento de los límites que definen.</p> <p>Permiten a la niña, niño o adolescente demostrar su enojo o rabia con conductas agresivas, ignorando las consecuencias.</p>
5. Desequilibrio: negación de la frustración y sentimientos	Patrón educativo que se caracteriza por la negación del principio de realidad, evitando que niñas, niños o adolescentes afronten las crisis normativas y sientan placer por superar los retos evolutivos y sociales.	Personas adultas que se sienten frágiles, con sensaciones de inadecuación y la creencia de que siempre hay algo equivocado en ellas.	<p>Evaden la responsabilidad directa de orientar a las niñas, niños o adolescentes, con el argumento de que aún es pronto.</p> <p>Dejan a las niñas, niños o adolescentes al cuidado de terceros, exigiendo y controlando a este cuidador, pero sin acompañar a la persona menor de edad en sus sentimientos.</p> <p>Al no manejar sus propios sentimientos, minimizan los sentimientos de niñas, niños o adolescentes con frases como: “luego se te va a pasar”, “quédate cerquita de mamá ella no dejará que nada malo te pase”.</p> <p>Huyen de las emociones negativas, creyendo que son perjudiciales o les puede llevar al descontrol emocional.</p> <p>No estimulan ni permiten que niñas, niños y adolescentes adopten iniciativas que los lleven hacia la autonomía. Por ejemplo, lavar su propio plato, resolver sencillos problemas cotidianos o vivir por su cuenta cuando son adultos jóvenes.</p> <p>Evitan hablar de los problemas, postergándolos y esperando que el tiempo resuelva los asuntos difíciles. Afirman, “vamos a dejarlo así”, “olvídalo” y “con el tiempo, todo pasa”.</p>



En consonancia, se invita a no asumir los patrones educativos antes mencionados como camisas de fuerza para las familias. El acompañamiento adecuado y, sobre todo, el empoderamiento de las familias para gestar nuevas rutas en relación con sus propios saberes, permite ir transitando a nuevas formas de convivencia.

Por lo que se reitera, que para esta intervención, el primer patrón es el más congruente con un estilo de parentaje democrático. Se reconoce este como valores y principio claves de la crianza: el respeto, la igualdad, la escucha, el diálogo, la búsqueda de la autonomía y la autorregulación.

“Los niños [y niñas] que fueron respetados en su desarrollo biopsicológico son pacíficos, diligentes y se llevan bien con todo el mundo (...) Se adaptan con facilidad y no son competidores encarnizados. Viven con el mundo y no están en su contra. Aprenden rápido y no cargan con mensajes negativos tipo: «no vales nada», «solo eres un niño». Son claros en su comunicación y saben lo que sienten...” [44]

Familias centradas en el afecto y capaces de generar pertenencia segura entre sus integrantes

La relación que las y los cuidadores primarios⁸ establecen con la o el bebé desde el momento de la gestación, produce contundentes diferencias en su crecimiento y desarrollo, tanto en el nivel cognitivo como en sus desempeños sociales y emocionales. Actualmente, se reconoce que la base primordial de un desarrollo adecuado y, por tanto, la posibilidad de que las niñas y los niños crezcan como personas seguras, depende, en gran medida, de la calidad del vínculo afectivo que exista con sus cuidadores primarios.

Para teóricos como Bowlby (1969), Eisenberg (2010), Meadows (2010), Reichert (2011), la construcción de un vínculo seguro entre la niña, el niño y sus cuidadoras o cuidadores primarios, requiere dos condiciones básicas.

“En los primeros años –especialmente hasta los tres años de edad– si los pequeños reciben un buen cuidado y los estímulos y afectos adecuados, las conexiones neuronales se forman dos veces más de lo que una persona puede llegar a necesitar a lo largo de la vida. La densidad de este periodo establece una buena reserva de cara al futuro. Por ello se trata de un periodo precioso del desarrollo cerebral”. [44]

Seguridad como el estado de confianza que les permite a la niña y al niño tener la certeza de que poseen una persona cuidadora capaz de responder a sus necesidades fisiológicas y emocionales. La seguridad se afianza si la niña o el niño siente que su demanda es correspondida desde el afecto y experimenta evidencias constantes de ser una persona querida.

Exploración como la posibilidad de la niña o el niño de indagar en su contexto cercano para ir, poco a poco, logrando su autonomía como seres humanos. La niña y el niño fortalecen y aumentan, paulatinamente, la exploración cuando se sienten seguros de sus vínculos y su ambiente.

⁸ En esta intervención se comprende como las y los cuidadores primarios a las personas con mayor influencia en el cuidado, crianza, educación y acompañamiento de las niñas y los niños desde que nacen. La relación primordial se establece con la madre y el padre, aunado a las figuras de apoyo más significativas con las que cuentan en su constelación familiar. Por ejemplo, la abuelita, el abuelito, una tía o un tío.

Características de las familias que gestan vínculos seguros.

En esta intervención, se reconocen un conjunto de características básicas que permiten identificar cuándo una familia está construyendo una pertenencia segura con las niñas y los niños a su cargo. Seguidamente, se describen acciones, actitudes o prácticas de las familias que brindan seguridad a niñas o niños y promueven la exploración: [22] [45] [9]

- Explican al niño o a la niña el porqué una situación les es angustiante y les enseñan sobre las características de sus emociones.
- Tienen respuestas y explicaciones consistentes con respecto a determinada emoción que experimenta el niño o la niña.
- Revisan sus propias emociones, están en contacto con ellas y las comunican al niño o a la niña de manera asertiva.
- Promueven que la niña y el niño intenten, progresivamente, desarrollar tareas por sí mismos y los estimulan cognitivamente; además, intervienen poco cuando no les solicitan apoyo.
- Participan en actividades sociales e intelectuales con la niña o el niño y dan respuestas afectivas orientadas a dar apoyo y a felicitar por sus logros.
- Respetan las maneras asertivas en las que la niña o el niño resuelve una situación y dan una explicación afectiva cuando estas formas de resolución podrían generarle daños a esta población o a otras personas.

En síntesis, las niñas y los niños que crecen en familias que les brindan seguridad y posibilidad de explorar:

- Experimentan una respuesta cálida de sus cuidadoras o cuidadores ante su angustia.
- Tienden a sentirse personas más seguras a la hora de emprender tareas por sí mismas.
- Se autorregulan mejor.
- Son capaces de establecer relaciones positivas con otras personas.

Esto crea un nivel de funcionamiento interno que tendrá una implicación en su vida, en cuanto a forma de aprendizaje, relación con otras personas y la construcción de su auto-concepto. [30] [9] [43] [66] [67]

Teniendo en cuenta estos aspectos, la pertenencia segura implica que la niña y el niño cuenta con un espacio de comodidad, en el que encuentran la protección de sus derechos y la satisfacción de sus necesidades biológicas-emocionales, lo que les da la seguridad para explorar nuevas tareas, adquirir autonomía y desarrollar sus habilidades.

Cuando la pertenencia segura no se instauro. En el caso de las niñas y los niños que no establecen vínculos seguros con sus personas cuidadoras, estas y estos no llegan a sentir placer ni bienestar en ese contacto, lo cual tiene consecuencias a nivel neurológico, como la disminución en la liberación de neurotransmisores que estimulan las sinapsis o comunicación entre neuronas. Las conexiones no estimuladas serán eliminadas y se comprometerá el desarrollo cognitivo, motor y social. Indudablemente, la ausencia de afecto limita y daña la química cerebral, elimina neuronas, la expresión de genes y, por supuesto, la posibilidad de crecer como personas seguras y queridas. [28][29][46][47]

“...Hay mucha preocupación por la alimentación y la salud física de los pequeños, pero muy poca conciencia aún de los daños emocionales y físicos que genera una mala calidad del contacto afectivo”. [44]

Ante la ausencia de vínculos seguros y, por tanto, de afecto, las niñas y los niños están más propensos a desarrollar trastornos emocionales y de comportamiento en su adolescencia o en su vida adulta.

De ahí, que es evidente la advertencia científica sobre el impacto que pueden tener las experiencias de vínculo con los cuidadores primarios en la forma en que se comporta la niña o el niño con sus pares; o ya de adulto, en su rol de cuidador primario. Sin lugar a duda, las niñas y los niños bajo una experiencia de crianza sensitiva, libre de castigo físico y trato humillante, tendrán más posibilidades de asumir una parentalidad igual con sus hijas e hijos o llegar a ser figuras significativas de otras niñas y niños a su cargo.

Familias que acompañan a la niña y al niño a desarrollar la empatía y la autorregulación

La intervención reconoce, como elementos claves de un parentaje sensible, respetuoso y potenciador de las capacidades de las niñas y de los niños, el desarrollo de dos procesos sociales claves: la **empatía** y la **autorregulación**. Así, paralelamente a la adquisición de una pertenencia segura en el núcleo familiar, la niña y el niño requieren, desde el primer día de su llegada, encontrarse con una familia empática, con límites claros y flexibles, así como con una estimulación constante al reto en el momento preciso. Bajo estos preceptos, se describe cuáles son las características y condiciones que le permiten, a una familia, promover estos dos objetivos clave.

I Objetivo clave: Una familia empática.

La empatía, componente de la inteligencia emocional, es un recurso indispensable para una parentalidad constructiva. Se define como la capacidad para comprender las emociones de las demás personas y responder en consonancia. Una persona empática puede comprender lo que sienten otras y manejar sus propias emociones e impulsos para enviar un mensaje de comprensión y de reconocimiento de lo que la otra persona vive o siente. [48] Y en el caso de un cuidador primario o de una cuidadora de igual condición, será aquel o aquella con la capacidad de estar más atento o atenta al ritmo del bebé o la bebé, la niña o el niño que a su propio ritmo. [44]

Una niña y un niño que crecen en una familia empática contarán con referentes adultos que apoyan la vivencia de sus emociones, a la vez que reconocen, aceptan y canalizan las propias. En palabras de Barudy y Dantagnan: “esto es lo que

permite a una madre o un padre no solamente comprender o aceptar el mundo emocional de sus hijos, sino además manejar sus propias emociones e impulsos para responder adecuadamente a sus necesidades”. [48]

“Sentir con otro es cuidar de él y en este sentido lo contrario de la empatía es la negligencia, los malos tratos en general, los abusos sexuales. En esta perspectiva, también podemos decir que la empatía es el componente emocional de la ética y también de la moral”. [48]

El desarrollo de la empatía. Stern (Cit [48]) señala que los momentos claves para el desarrollo de la empatía, son los espacios en que la niña y el niño constatan que sus emociones son captadas, aceptadas y correspondidas por sus cuidadores primarios. De ahí, que el desarrollo de la empatía requiere espacios de íntima proximidad entre sus miembros, a través de momentos de mutua “sintonización”. Así, un ejemplo de “sintonización” emocional es cuando la madre transmite al bebé la sensación de que ella sabe cómo se siente. Si este llora y su cuidadora le responde casi de inmediato y les lleva consuelo, hablándole con un tono de voz y con gestos *en sintonía* con lo que le parece es la emoción que produce su llanto (tristeza, miedo u otra emoción). También si un bebé emite suaves chillidos de goce y el padre confirma su alegría haciéndole cariño, arrullándole o imitando sus sonidos.

Como lo indican Barudy y Dantagnan [48], es a través de la repetición de momentos de sintonía emocional, que la niña y el niño desarrollan la sensación de que las demás personas pueden y quieren compartir sus emociones y sentimientos; son estos momentos los que le proporcionan a la niña o al niño la reconfortante sensación de hallarse emocionalmente conectado y comprendido por su madre o cuidadores primarios.

Esta sensación será la base para que el niño o la niña adquiera la habilidad recíproca, es decir, la de adaptar sus propias emociones y su comunicación para ofrecer, a otras personas, la sensación de aceptación y comprensión, con lo cual desarrolla la capacidad de ser empático. A continuación, se muestran un conjunto de evidencias del desarrollo de la empatía, que según Goleman [49] se pueden observar en las niñas y los niños desde los nueve meses, aproximadamente.

“...Al ponerse en el lugar del bebé, la madre [cuidador primario] se vuelve capaz de brindarle amor y cuidados y de atender sus necesidades físicas y emocionales, en la medida que lo sostiene en sus brazos tanto como en su mente”. [44]

Edad aproximada	Conductas empáticas
9 meses	Al ver caer a otra niña o a otro niño, le pueden aflorar lágrimas de sus ojos y buscar refugio en el regazo de su cuidadora en busca de consuelo como si fuera ella misma quien se hubiera caído.
14 a 18 meses	Pueden ofrecerle su peluche a su amigo que llora de tristeza u ofrecerle su chupeta.
2 años	Las niñas y los niños comenzarán a integrar que los sentimientos ajenos son diferentes a los propios y así se vuelven más sensibles a las indicaciones que les permiten conocer cuáles son realmente los sentimientos de los demás. Por ejemplo, acercarse a una niña que llora por algo que ha sucedido entre ellos para consolarla.
Fases más tardías	Si las condiciones familiares, sociales y culturales lo han fomentado, las niñas y los niños pueden alcanzar un nivel más avanzado de empatía. En este caso, son capaces de percibir el malestar del otro, más allá de la situación inmediata y comprender que determinadas situaciones personales o vitales pueden hacer sufrir a un semejante, lo que constituye la base del respeto.

La influencia de la empatía en la vida de una persona.

La evidencia longitudinal indica que el desarrollo de la empatía será la base del altruismo que permitirá a la niña o al niño, en su turno como persona joven y adulta, manejar sus emociones e impulsos para no dañar a nadie y, en el caso de sus relaciones significativas, cuidar de las personas que forman parte de estas. Esta experiencia es, a la vez, la base de la capacidad de sentirse responsable de sus comportamientos para autorregularlos, si estos pueden ocasionar daño a alguna otra persona. Consecuentemente, ante un desarrollo empático adecuado, se esperará una menor prevalencia de conductas de desvinculación moral que hacen que las personas justifiquen el castigo físico o trato humillante como prácticas disciplinarias. [30] [36] [50]

La empatía es el mecanismo clave para reconocernos como personas queridas, cuidadas y escuchadas. La empatía es el puente certero para la construcción de una convivencia equitativa, donde la niña y el niño son respetados. Sus necesidades son correspondidas y tiene la seguridad para desear, solicitar y negociar.

Una familia que no es empática. En las familias donde las personas adultas no logran sintonizar emocionalmente con las niñas y los niños, existe un bajo control de los impulsos y comportamientos, y se crean situaciones especialmente estresantes para las niñas o los niños. Evidentemente, cuando las familias fracasan reiteradamente en mostrar empatía hacia una determinada gama de emociones de las niñas y los niños -ya sea la risa, el llanto, la necesidad de ser abrazados- estos dejarán de expresar e incluso de sentir estas emociones. De ahí, que muchas de estas comienzan a desvanecerse del repertorio de organización de la niña o el niño, con lo cual se debilita su capacidad para reconocerlas, ya sea en sí mismos, sus ámbitos relacionales o en su rol adulto futuro como padres o madres con sus hijas e hijos. [22] [30] [48]

De hecho, cuando una niña o un niño es sometido al castigo físico o trato humillante, deja de percibir seguridad en su ambiente familiar, ya que sus necesidades emocionales o físicas son negadas o violentadas. En este caso, la empatía se bloquea paralelamente en dos direcciones. Por una parte, las figuras significativas -madre, padre, abuelita, abuelito- detienen cualquier experiencia empática al negar o justificar, como necesarios, el dolor emocional y físico que sienten las niñas y los niños. Y por otra parte, en la niña o el niño se fortalece el sentimiento de no ser importantes, queridos o valorados como personas. Lo anterior, porque su dolor o emociones no detienen la violencia adulta. Por esta razón, las personas que más vivieron en su niñez el castigo físico son las más proclives a negar o invisibilizar el castigo físico o el abuso físico. Por lo que se sostiene que son personas con poca o nula capacidad empática. (Ver Marco Referencial. Apartado II)

II Objetivo clave: Una familia que promueve el desarrollo de la autorregulación emocional.

Se comprende la *autorregulación emocional* como el proceso de expresión asertiva de las emociones.[22] Esto incluye la inhibición de conductas violentas que dan paso a respuestas edificantes y respetuosas para la convivencia familiar y social. El desarrollo adecuado de la autorregulación les permite a las personas lidiar positivamente con el estrés y las situaciones amenazantes, además de ser considerado la base del desarrollo social y comportamientos prosociales.

Por consiguiente, ante firmes destrezas de autorregulación, las personas adultas tienen mayor capacidad de introspección y pueden, de esta manera, comprender mejor sus propios estados emocionales y así seleccionar, de su propio repertorio, su expresión más adecuada. Lo anterior, en ausencia absoluta de la violencia: castigo físico y trato humillante. Esta condición prepara, poco a poco, a las personas adultas que han sido expuestas a situaciones de violencia y que, posteriormente, han replicado con las niñas y los niños a su cargo a reemplazar las humillaciones, castigo físico, violencia emocional por formas de convivencia respetuosas y responsables.

En el caso de la niña o del niño, el proceso de autorregulación emocional inicia desde el día uno y muestra sus primeras señales entre los cinco y diez meses de edad. En la siguiente tabla, se muestran las evidencias de la presencia de la autorregulación en las niñas y los niños según la propuesta de Eisenberg. [30]





Edad Aproximada	Características
0 a 5 meses	<ul style="list-style-type: none"> ■ Se requiere la asistencia de una o un cuidador primario para regular la emoción.
5 a 10 meses	<ul style="list-style-type: none"> ■ Aparecen las conductas auto-calmantes como chupar el dedo o la chupeta. ■ Capacidad de quitar la mirada y reorientar la atención son estrategias de regulación. ■ Se observa la habilidad de anticipar la mirada. De reconocer cuando un objeto va a aparecer en un lugar. ■ Se desarrolla la habilidad de concentrar la atención en un solo punto. ■ Hay un aumento en las habilidades de comunicación no verbal en respuesta a situaciones que generan frustración.
12 meses	<ul style="list-style-type: none"> ■ Se desarrolla la habilidad de agarrar un objeto que está fuera de la línea de visión, lo cual demuestra la habilidad de coordinar visión y tacto.
9 a 18 meses	<ul style="list-style-type: none"> ■ Se desarrolla la atención voluntaria, es decir, la niña o el niño deciden dónde poner atención.
2 años a 3 años	<ul style="list-style-type: none"> ■ Se desarrolla la habilidad de inhibir una respuesta espontánea para controlarla mejor y elegir la mejor respuesta.
3 años a 4 años	<ul style="list-style-type: none"> ■ Se mejora la habilidad para inhibir respuestas, como en el juego “Simón dice”. ■ Se desarrolla la habilidad para retardar el deseo: comer una comida hasta que se le indique o esperar para recibir una recompensa por hacer algo bueno.
3.5 a 5 años	<ul style="list-style-type: none"> ■ Se desarrollan mejor las habilidades de concentración, el cambio de pensamientos negativos a positivos, inhibir conductas inapropiadas y activar conductas cuando se tiende a evitarlas.
6 a 12 años	<ul style="list-style-type: none"> ■ Se consolidan las habilidades de inhibición de conductas, las cuales se hacen más eficientes durante tareas que las requieren. Aunque durante esta etapa se dan cambios bastante importantes, las habilidades de autorregulación se siguen desarrollando a lo largo de toda la vida.

El desarrollo de la autorregulación. Ahora bien, la posibilidad de que la niña o el niño desarrollen progresivamente la autorregulación depende, según la investigación realizada por Eisengerg [30], de la puesta en marcha de tres metas centrales por parte de las familias:

Emociones aceptadas



1. *Que las familias reaccionen positivamente ante las emociones de las niñas y los niños.* Cuando se crece en una familia donde se reacciona de forma cálida y sensible ante las emociones de las niñas y los niños, se fomenta una mayor regulación del comportamiento. Por lo tanto, se reconoce que ante respuestas cálidas y sensibles, habrá mayor autocontrol emocional por parte de las niñas y los niños.

Este apoyo cobra mayor sentido y posibilidad de aprendizaje cuando se le permite a la niña o al niño expresar sus emociones, inclusive cuando son contrarias al sentir de la persona adulta: miedo, rabia, enojo o ansiedad. Esto, a la vez, recibe una respuesta sensible por parte de su familia. Tal entrenamiento les facilita a las personas menores de edad ir comprendiendo su repertorio emocional en múltiples contextos. De hecho, las niñas y los niños a quienes no se les permite expresar el miedo, la tristeza o no les responden asertivamente ante esas emociones, llegan a tener una pobre o nula autorregulación emocional. Por eso, ante un vínculo seguro, la niña o el niño se siente libre de expresar sus emociones al tener la seguridad de contar con una persona cuidadora que responderá, asertivamente, ante su demanda.

Emociones expresadas



2. *Que las Familias expresen sus emociones.* Las niñas y los niños imitan la expresión de las emociones que miran en su familia; si sus cuidadores expresan sus emociones, ellas y ellos también lo harán. [51] De ahí, que como principio básico, los cuidadores primarios deben expresar sus emociones -alegría, enojo, sorpresa- de forma asertiva para que las niñas o niños lleguen a autorregularlas. La ausencia de esta expresión o el uso de la violencia para expresar las emociones son comportamientos que las niñas o los niños aprenderán y que no deben ser promovidos.

Emociones pensadas



3. *Que las Familias reflexionen sobre sus emociones.* Se ha demostrado una alta comprensión de las emociones cuando las personas adultas discuten, analizan o reflexionan con las niñas y los niños sobre sus emociones, los momentos adecuados para expresarlas, la relación entre sus emociones y las circunstancias del entorno. Por lo que una familia que promueve espacios para entender y analizar las emociones, llega a promover niñas y niños con una mayor capacidad de respuesta emocional y, desde luego, de autorregulación. En cambio, las niñas o niños agresivos y ansiosos alertan de familias con respuestas emocionales más autoritarias



o poco reflexivas, es decir, acordes con una sola circunstancia y faltas de flexibilidad para adaptarse a nuevas situaciones. Por consiguiente, adquieren una alta probabilidad de utilizar el castigo físico y trato humillante como prácticas de crianza. [43] [52] [53]

La verificación de la pertinencia y necesidad de que las familias integren y apliquen las tres metas⁹ antes descritas, es comprobada bajo la premisa central: *“...familias que son sensibles, calurosas y expresan apropiadamente sus emociones en sus casas, tienen mayores probabilidades de criar niñas y niños mejor regulados, competentes socialmente y con menos posibilidades de tener problemas de comportamiento”*. [30] En otras palabras, las niñas y los niños que tienen mejor autorregulación, tienden a inhibir respuestas agresivas o ansiosas, y se dan tiempo para encontrar respuestas más constructivas y positivas para lidiar con los problemas.

9 Las metas propuestas se pueden desarrollar en forma paralela, es decir, una familia puede reconocer las emociones de las niñas y los niños, a la vez que expresa las suyas y reflexiona. Lo importante es que la ausencia de algunas de estas acciones tienen una repercusión directa en la adquisición de la autorregulación emocional por parte de las niñas y los niños.

III Empatía y autorregulación emocional: barreras contra el estrés tóxico.

Un ambiente familiar cálido, respetuoso y empático para la niña y el niño presenta, como condiciones claves, la empatía y la autorregulación emocional entre las personas adultas y menores de edad. Eso sin lugar a duda. Por lo contrario, su ausencia se asocia a un ambiente familiar donde las niñas y los niños están expuestos a situaciones de violencia, son víctimas de abuso, objeto de burlas, invisibilizados o enfrentan situaciones de negligencia. Esta condición hace que estos entornos se caractericen por provocar altos niveles de estrés tóxico en niñas y niños, comprendido como *“una activación fuerte, prolongada o frecuente del sistema que maneja el estrés” que daña permanentemente su desarrollo neural.*¹⁰ [45] [54]

Es por eso que los problemas inician cuando bebés, niñas o niños han sido frustrados de manera prolongada y se activan los estresores tóxicos que ocasionan una hiperactivación o una ruptura de su sistema de respuesta. En el caso de bebés, esta evidencia neurológica es fundamental, ya que no cuentan, aún, con la posibilidad de regular por sí mismos el estrés excesivo. Para un bebé esto puede resultar muy estresante y detonar en estrés tóxico, en experiencias como no ser atendidos de manera oportuna o estar lejos de su persona cuidadora. En

otras palabras, los bebés no pueden gestionar su propio cortisol; la única manera de ajustar los niveles adecuados es contar con una familia que geste con ellos una relación sólida y cálida. Es decir, que los atienda de manera sensible y los reconforte cuando lo necesitan. Esta demostración de la neurociencia contradice afirmaciones como: *“no hay que cargar a los bebés siempre porque se acostumbran”, “hay que dejar llorando a los bebés hasta que se cansen” o “los bebés que se cargan cuando lloran se malcrían”.* [45]

Ahora bien, en niñas o niños de dos años o más, las secuelas en la arquitectura y química del cerebro han sido ampliamente discutidas, en particular cuando esta población ha sido expuesta a situaciones crónicas, incontrolables o experimentadas en ausencia de apoyo adulto para lidiar con el miedo, angustia y dolor físico o emocional que pueda estar experimentando.

En seguida, se puntúan algunas de las secuelas adversas del estrés tóxico en las niñas y los niños, a partir de la evidencia que indica los serios efectos de los contextos y relaciones con altos niveles de estrés: [28] [47] [55]

10 Los estudios en neurociencia (Meadows, 2010) indican que las condiciones negativas de crianza tienen un efecto sobre la secreción de hormonas y sustancias cerebrales como la serotonina, la dopamina y la norepinefrina, que son las encargadas de funciones importantes como la atención, el aprendizaje, la memoria, la ansiedad, el dolor, el estado de ánimo, la agresión, la depresión, las etapas de sueño y el sistema inmune. Y aún más, hay evidencia de que también las condiciones primarias de crianza tienen un efecto en la expresión de los genes. También se ha encontrado que las condiciones negativas en la crianza y los primeros vínculos llevan a una metilación de los genes; los genes que son metilados no llegan a expresarse.

1. Un impacto negativo en la maduración del lado derecho del cerebro¹¹, estructura central para el desarrollo de vínculos seguros¹².
2. La pérdida de la capacidad de autorregulación emocional. En condiciones extremas de estrés y como último recurso defensivo de adaptación, la niña y el niño que no ha desarrollado esta capacidad, podría recurrir a una respuesta disociativa, lo que implica una desconexión con la realidad y es un síntoma crónico de disfuncionamiento a nivel psicológico y social. [55]
3. Aprendizaje de respuestas negativas ante las situaciones amenazantes que pueden derivar en un estado de hiperactivación constante que lleva a la secreción persistente de cortisol. Esta hormona, en altas concentraciones, se convierte en un veneno para el organismo.

Como resultado, las niñas y los niños cuyos vínculos son inseguros o desorganizados, demuestran mayores niveles de hormonas del estrés, aun cuando estén levemente asustados y un incremento en los niveles de cortisol, que pueden alterar el desarrollo de los circuitos cerebrales. Esto ocasiona que

sean menos capaces de enfrentar, de forma efectiva, el estrés a medida que crecen. Está comprobado que la alta presencia de niveles de cortisol¹³ fuera de rango en el organismo de la niña y el niño, pueden cambiar la arquitectura en las regiones del cerebro como el hipocampo y la corteza prefrontal, que son esenciales para el aprendizaje, la memoria y la autorregulación, de este modo, llegar hasta la activación o desactivación de genes en momentos y lugares específicos. [45]

En esta línea, es contundente la afirmación de Schore [55], quien sostiene que la construcción de vínculos seguros es la principal defensa contra la psicopatología inducida por trauma, ya que provee de los recursos necesarios para afrontar el estrés en subsiguientes etapas del desarrollo. Además, la ruptura en estos vínculos es la base de todos los padecimientos mentales. Por lo que es nuevamente contundente que el parentaje sensitivo tiende a generar un mayor desarrollo de la autorregulación y un desarrollo más positivo de conducta interpersonal y moral. Todos los factores observados conducen a un sujeto más autónomo para desarrollar sus potencialidades y alguien con capacidad para empatizar con otros y colaborar en ambientes sociales. Es así como las condiciones emocionales y relacionales de la primera infancia tienen un efecto esencial para las reacciones inconscientes y fisiológicas del niño ante situaciones nuevas en ambientes como la escuela, el colegio y otros más adelante en la vida Meadows (2010).

11 El lado derecho del cerebro es el responsable de: recepción, expresión y comunicación de las emociones, así como del control de la reacción espontánea que evocan las emociones.

12 Schore [55] indica una relación entre el desarrollo del hemisferio cerebral derecho -encargado de la regulación afectiva- y las primeras experiencias de vinculación. Durante estos primeros años, la madre o cuidadores primarios sincronizan sus respuestas emocionales con la niña o el niño en un vaivén emocional de activación y desactivación del sistema nervioso que gestan el desarrollo del eje límbico-hipotalámico-pituitario-adrenal del hemisferio derecho, encargado de las siguientes funciones: 1) Reacciones evocadas espontáneamente a estímulos estresores. 2) Modulación de emociones primarias. 3) Capacidades adaptativas de regulación del afecto. 4) Reconocimiento y comunicación de emociones. 5) Todas las funciones relacionadas con un sentido de uno mismo, con el conocimiento del propio cuerpo.

13 El cortisol es conocido como la hormona del estrés y se encarga de activar un conjunto de respuestas fisiológicas ante el estímulo estresante. El cortisol libera energía adicional, moviliza las reservas de proteína, suprime el sistema inmunológico, el crecimiento físico e inhibe las hormonas reproductivas. Si el evento estresor persiste, el cortisol puede destruir tejidos para conseguir proteína, lo cual puede incluir daños en el sistema inmunitario y pérdida de neuronas.

2.4 ¿Cómo se aplica la intervención?



Modelo Formación Experiencial

Intervención posiciona como pilar metodológico el Modelo de Formación Experiencial, al ser clave en los procesos de cambio cultural, donde se busca dejar atrás creencias, mitos o prácticas que posicionan la violencia (castigo físico-trato humillante) y desarrollar prácticas y modos de convivencia democráticas con las personas; esto de forma reflexiva y no impositiva. Como su nombre lo indica, esta metodología parte de la experiencia, del saber y la memoria de las personas, sin importar sus roles o conocimientos formales, para invitarlos, de forma respetuosa, a ir descubriendo el porqué de sus creencias o prácticas. Las personas reflexionan y comprenden cuáles condiciones emocionales, sociales y culturales les han sido transferidas y cómo pueden generar, en su contexto actual, nuevas formas de sentir, hacer y ser. A la vez, reconocen el impacto de sus prácticas o creencias en la vida de las niñas y los niños y cómo el castigo físico es un acto antiético que lesiona los derechos humanos.

En este caso específico, esto significa que las personas técnicas, en un primer lugar, y luego las familias, comprenderán el porqué continúan validando el castigo físico desde sus vivencias pasadas y actuales, y a su vez, determinan cuáles herramientas disponen para acompañar a las niñas y a los niños a crecer con vínculos afectivos sólidos y respetuosos.

“Se trata de superar la idea de que el saber puede ser adquirido, enseñado y entrenado a través de manuales, libros o conferencias; por el contrario, se debe atender, al menos, al formal y sistemático aspecto del saber, que es ganado vía el uso de metáforas, imágenes o experiencias”. [68]

Consecuentemente, este Modelo toma distancia de las ‘capacitaciones’ entendidas como ‘programas de conferencias educativas’, limitadas a la entrega de ‘contenidos informativos’. Por lo que propone encuentros reflexivos donde se validan los saberes actuales de las familias y se analiza su relación directa con sus historias de vida. Luego, se pasa a un segundo nivel, para descubrir otros saberes capaces de proponerles nuevas formas de concebir el entorno y vincularse con las niñas y los niños a su cargo. Todo lo anterior al margen del castigo físico y trato humillante.

A continuación, se describen las pautas que caracterizan y diferencian esta intervención socioformativa para el cumplimiento del objetivo central del estudio: Erradicar, progresivamente, le castigo físico y trato humillante.

¿Quién acompaña a las familias? El acompañamiento en programas de formación parental, centrados en la erradicación de castigo físico y trato humillante, es clave para asegurar procesos basados en el respeto, escucha mutua, protagonismo familiar y validación de los conocimientos familiares. Por esa razón, la persona con el rol de mediación familiar se considera un acompañante con formación profesional básica que le permite trabajar con las familias, sin ser especialista en la temática. A la vez, busca constantemente adquirir o fortalecer un conjunto de características personales y profesionales claves que le permiten desempeñar su rol de persona mediadora.

¿Cómo trabaja con las familias la persona mediadora?

El perfil de la persona mediadora le permite acompañar a las familias, medianter el enfoque y propuesta metodológica de la intervención. Lejos de asumir las guías metodológicas como herramientas acabadas, desarrolla la sensibilidad y empatía necesarias para reconocer las necesidades particulares de cada grupo de familias y la necesidad de integrar nuevas temáticas o actividades, así como reforzar las ya existentes.

Respeto-Sintonía-Movimiento

En esta lógica, las palabras claves, que representan el estilo de trabajo de la persona mediadora, son respeto-sintonía-movimiento. En una primera instancia, se coloca en su calidad de persona y se presenta al grupo con respeto bajo la intención de percibir, conocer y validar sus experiencias familiares. Luego, desde una posición empática, se pone en sintonía con las familias como una persona que les acompaña a crear nuevas formas de hacer, sentir y vincularse. Finalmente, integra nuevas miradas, prácticas y acompaña, nuevamente, a las familias a crear nuevos movimientos. Estos giros novedosos se consideran cambios en sus dinámicas personales y familiares. En la práctica, son formas diferentes de concebir y relacionarse con las niñas y los niños a su cargo. Estos últimos en ausencia total de violencia, castigo físico y trato humillante.

¿Cómo se desempeña con las familias la persona mediadora? Las actitudes y valores de la persona mediadora le permiten:

1. Establecer un clima de confianza dentro del grupo.
2. Presentarse ante el grupo como una persona que acompaña y facilita procesos y no como una experta en las temáticas.
3. Ayudar a guiar y esclarecer los objetivos de aprendizaje de forma clara y práctica a lo largo de las sesiones.
4. Enfatizar las habilidades, fortalezas y conocimientos de las familias.
5. Procurar estar abierto a la diversidad de formas de aprendizaje de las personas.
6. Considerarse, a sí misma, como un recurso flexible a disposición de las familias. Por tanto, rechaza las posturas autoritarias y egocéntricas al asumir una actitud no directiva.
7. Visualizar a la familia como una gran red conformada de manera diversa.
8. Comprender a los miembros de las familias poniéndose en su lugar, siendo sensible a sus percepciones y sentimientos (comprensión empática).
9. Disfrutar el compartir, aprender y jugar con las familias.

¿Qué requiere aprender una persona mediadora para trabajar con familias?

1. Reconocer las características, fortalezas, debilidades y múltiples contextos en que están inmersas las familias con las que trabajan.
2. Participar en procesos de intervención familiar con objetivos y resultados de aprendizaje familiares claros.
3. Ante algún tipo de divergencia o dudas, la persona mediadora se refiere a los derechos de las niñas y los niños y la modificación sustancial del artículo 191.
4. Poner a disposición del grupo un modelo democrático de crianza, que consideren válido y necesario.
5. Conocer estrategias pedagógicas y didácticas que les permitan a las familias compartir sus experiencias y conocimientos previos.
6. Invitar a las familias a sentir, reflexionar, expresar verbal y no verbalmente mediante juegos semiestructurados nuevas prácticas de crianza, según un modelo de parentaje democrático.
7. Modelar, en las sesiones con niñas, niños y los integrantes adultos de las familias, cómo establecer vínculos afectivos y seguros.

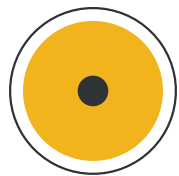


¿Dónde trabaja la persona mediadora con las familias?

Intervención por escenarios. Esta intervención permite su aplicación en múltiples espacios. A estos se les considera diferentes escenarios que, según el rol institucional que tengan los técnicos que la apliquen, podrán ser: centros de cuidado, centros de salud, ámbito municipal, espacios comunitarios, asociaciones, organizaciones de base, grupos religiosos o programas de atención a familias. La aspiración es potenciar cada uno de estos escenarios como espacios para la deconstrucción del castigo físico y trato el humillante como prácticas de crianza y darle la bienvenida a una nueva forma de convivencia basada en los principios de una parentalidad democrática.

¿Cuál es la ruta?

La ruta metodológica de esta intervención está compuesta por dos fases principales. Ambas utilizan el **Modelo de formación experiencial** como su principal recurso, expresado con matices y objetivos diferentes¹⁴. Por eso, es necesario detallar los lineamientos en que se manifiesta según la fase en que se presente.



Primera Fase. Desarrollo de capacidades técnicas

- **Población Meta.** Esta fase está diseñada para el personal técnico de entidades del gobierno central de Honduras y de gobiernos locales que forman parte de las Comisiones Departamentales Interinstitucionales para primera infancia, Comisiones Municipales Interinstitucionales o grupos gestores afines.
- **Objetivo.** El desarrollo de competencias de mediación familiar por parte del personal técnico que les capacite para trabajar con grupos de voluntarios y familias para la erradicación progresiva del castigo físico y trato humillante.
- **Herramienta.** *Guía Formativa para la Mediación Familiar en Crianza Respetuosa* de la Caja de Herramientas de esta intervención que inicia con un proceso de reflexión, apertura y cambio a nivel personal.
- **Intervención.** El Modelo de formación experiencial se pone en práctica, en esta fase, a partir del análisis que hace el personal técnico de sus propias experiencias, en cuanto a la crianza que recibieron en su niñez o la que fomentan actualmente en su calidad de personas adultas. De esa manera, el Modelo busca englobar su experiencia para que los temas de crianza y parentalidad sean áreas de compromisos, actitudes y conductas que también les competen, y no solo “algo” que deban atender fuera de sí mismos en desconexión de sus propias familias o con las que trabajan. [56]

¹⁴ Esta intervención metodológica fue operacionalizada por la Campaña Educa Sin Pegar (2008) [63] y el Modelo Somos Familia (2016) [3] de la Fundación PANIAMOR. Ambas iniciativas se dirigen a personal de entidades gubernamentales que, en roles diversos, trabajan directamente con las familias para la prevención del castigo físico, trato humillante y el desarrollo de una parentalidad democrática.

Este proceso de reflexión personal se retroalimenta de un análisis de su actual práctica laboral y el impacto de sus experiencias tempranas; esto en el tipo de desempeños y acompañamientos que brindan a las niñas, a los niños y a las familias con las que trabajan. A continuación, se describen las ideas fuerza de este recurso metodológico durante la primera fase:

Ideas fuerza.

A. El personal toma posiciones auto-observadoras. El proceso de fortalecimiento técnico inicia con el contacto experiencial que el personal hace con su propia historia. Este acercamiento, desprovisto de la sanción social o la culpa personal, se convierte en un espacio de actualización y renovación que les permite re-escribir sus historias personales. Es decir, va acompañando a las personas a transformar las pautas de convivencia de antiguos modelos parentales, donde el castigo físico y trato humillante, tuvieron cabida y respaldo. Por lo que se les acompaña a reconocer la relación directa entre sus experiencias de niñez y sus creencias, prácticas o valores actuales asociados a un parentaje libre de violencia.

El articular y armonizar los aprendizajes de vida del personal con las experiencias institucionales con las familias, se considera una vía certera para potenciar los saberes técnico-profesionales y hacerlos aún más significativos para las familias concurrentes.

- B. Construcción consciente de la realidad que se pretende transformar.** Al personal, según sus diferentes papeles y funciones, se le invita a reflexionar sobre los diferentes campos de acción en que trabaja, pero desde la perspectiva de sus propias historias de vida. Al establecer este canal de comunicación entre historia personal y programación institucional, los conocimientos biográficos potencian los técnico-profesionales. Se facilita, de este modo, la identificación de los ámbitos de la realidad actual que requieren de transformaciones más prontas, en aras del beneficio de los familiares con quienes trabajan. Las iniciativas con las familias se tornan más conscientes y estratégicas. Y es así, como se le da la bienvenida a nuevas formas de crianza y vinculación donde el parentaje democrático les permite, poco a poco, visualizar y nombrar la violencia. Con la intención determinante de llegar a legitimar y modelar la escucha, la negociación y el afecto con las niñas y los niños.
- C. Una práctica reflexiva en acción comunitaria.** El cambio cultural del personal se realiza como un proceso de investigación-acción, donde la transformación personal de los funcionarios y las funcionarias, junto con la apropiación del Modelo, se dan a partir de la reflexión sobre la práctica comunitaria con las familias, mientras ellas participan también de la experiencia. El conocimiento que se va generando permite cuestionar, alterar, modificar o reconstruir lo planificado. Entonces, el proceso de cambio es reflexivo y colectivo; este siempre parte y retorna a la realidad institucional, del personal y de las familias. Finalmente, este conocimiento experiencial se ve retado por los nuevos saberes y las nuevas prácticas a las que da lugar. El ciclo de retroalimentación entre los distintos actores y niveles de trabajo es permanente y enriquecedor.



Segunda Fase. Desarrollo de Capacidades Familiares

- **Población Meta.** Las familias con quienes trabaja el personal técnico, según sus diferentes roles, así como el personal voluntario que los apoya en sus labores.
- **Objetivo.** Acompañar e impulsar un reposicionamiento de los estilos parentales de las familias, el cual, a partir de una vivencia consciente, reflexiva y positiva de las historias personales, les permita a las y los cuidadores asumir, con afecto, respeto y responsabilidad, el desafío de resguardar, alimentar y acompañar el desarrollo de las niñas y los niños a su cargo. Lo anterior en ausencia del castigo físico y trato humillante. [5]
- **Herramienta.** *Guía Formativa para Familias en Crianza Respetuosa*, de la Caja de Herramientas. Una vez que el personal técnico esté capacitado, cuenta con la capacidad técnica para utilizar, con personas voluntarias y familias esta segunda Guía. La cual, es para uso de las personas facilitadoras-técnicos municipales, en el empoderamiento de sus grupos de voluntariado y familias para trabajar la erradicación progresiva prevención y respuesta del castigo físico y el maltrato hacia NNA. Esto desde las familias y en los diferentes escenarios de intervención: los centros educativos, centros de cuidado, espacios de encuentro familiar o comunitario.

- **Intervención.** En este caso, el Modelo de formación experiencial se expresa en el fortalecimiento o cambio hacia una agencia parental democrática, que inicia con el reconocimiento de la historia personal de los integrantes de las constelaciones familiares, los cuales se encuentran en roles de cuidado. Se traduce en una intervención metodológica que invita a las personas a reflexionar sobre su infancia, los vínculos que gestaron con las personas que fueron responsables de ellas y ellos y cómo toda esta experiencia y aprendizaje se encuentra presente –positiva o negativamente- en la relación actual con las niñas y los niños a su cargo. Este proceso reflexivo y vivencial impulsa a estas personas a edificar una agencia parental respetuosa, responsable y retadora centrada en los derechos de las niñas y los niños. Si bien el cambio se señala en el ámbito familiar, su inicio se gesta en la vivencia parental de cada persona adulta, integrante de las diversas familias. [38] [57] [10] [59] [60]

Siguiendo el Modelo de Formación Parental Somos Familia [3] y los resultados obtenidos en su proceso de evaluación, en seguida se detallan los momentos sucesivos de la instauración del cambio cultural familiar en el marco de la intervención metodológica experiencial.

■ **Primer momento.** Las personas encargadas reconocen sus experiencias de crianza y parentales y las de las otras familias como únicas, por ello, se perciben como acontecimientos con un valor propio. Así, las experiencias personales, familiares y profesionales de cada uno, se reconocen. Por consiguiente, lejos de convertirse estos en modelos a replicar, proporcionan vivencias para compartir y descubrir nuevas formas de sentir y hacer, sin juzgar o ser juzgados. Este primer momento se caracteriza por ser una fase de **encuentro y apertura** de las familias participantes, en el que el reconocimiento ocurre entre ellas y con la persona mediadora. Del mismo, resulta que las personas se sientan escuchadas, respetadas, confiadas y seguras para compartir y reflexionar sobre la relación que han construido con las niñas y los niños a su cargo. De ese modo, se genera un aprendizaje grupal, emocionalmente intenso y movilizador, donde surgen puntos de convergencia, consideración y solidaridad entre las cuidadoras y los cuidadores presentes. El espacio creado se transforma, en sí mismo, en un lugar de encuentro, acompañamiento y cuidado recíproco.

Las **palabras claves del primer momento** son: Contactarse, reunirse, abrirse, compartir, escuchar, respetar, acompañar, reconocer, comprender, aceptar.

■ **Segundo momento.** Las personas construyen nuevos conocimientos, creencias y prácticas, a partir de un encuentro experiencial consigo mismos y con el grupo. La intervención los invita a reconocer que todos forman parte de una familia y que, en el encuentro con otras personas, también es factible ampliar y enriquecer la constelación familiar. En un ambiente de respeto, las personas ponen a disposición sus experiencias, los pensamientos y emociones que sobre ellas albergan. Colectivamente, se promueve la construcción de nuevas experiencias a partir de aquellas, como nuevas formas de mirar esas experiencias y de hacerlas presentes en todo su potencial renovador. Este segundo momento se caracteriza por ser de cambio parental y familiar, ya que las personas encargadas evolucionan hacia una crianza empática, reflexiva y estratégica.

Así, la apuesta metodológica es que cuando una persona se encuentra ante la experiencia de otras, puede sentir y analizar la propia sin miedo a ser señalada. La suma de las experiencias generan un sentido de pertenencia que invita a pensar: ¡Esto no me sucede solo a mí!, para ir poco a poco afirmando, ¡Yo puedo aprender de la experiencia de las otras personas! Y, finalmente, ¡Entre todos podemos construir nuevas experiencias!

Las **palabras claves del segundo momento** son: Develar, comparar, compartir, reconocer, descentrarse, deponer, disponerse, cambiar, reencontrarse, enriquecerse.

■ **Tercer momento.** La experiencia colectiva, recuperada particularmente por cada persona y la constelación familiar, promueve un cambio en la vida cotidiana de muchos de los miembros de la familia. Es decir, las personas encargadas interiorizan el cambio que observan en otros, toman conciencia de que ese cambio fue también provocado por ellas y, desde esa certeza, lo empiezan a replicar en la relación consigo mismas y el vínculo que mantienen con las niñas y los niños bajo su cargo. Por lo que existe un **proceso de expansión de la experiencia**, el cual permite que el nuevo conocimiento y aprendizaje, adquiridos dentro de la experiencia formativa, se transfiera en forma natural a la vida familiar y cotidiana. Las personas partícipes en este proceso comentan que están aplicando lo aprendido y muestran actitudes y conductas consonantes con una parentalidad libre de castigo físico y trato humillante. Por tal motivo, este tercer momento se caracteriza por ser de **consolidación**, ya que los aprendizajes que se han venido construyendo se fortalecen y se transfieren a otras personas del ámbito familiar o comunitario.

Las **palabras claves del tercer momento** son: Identificarse, colaborar, pertenecer, comprometerse, continuar, ampliar, anticipar, repetir, retornar.

Ideas fuerza. El proceso de cambio familiar al que se aspira, parte de un conjunto de ideas fuerzas que cimientan la ruta metodológica. A continuación se detallan:

El Poder de:

- Los vínculos afectivos
- La transformación familiar
- El encuentro entre pares
- Modelar una parentalidad democrática

- A. **El poder de los vínculos afectivos familiares.** La familia, como espacio primario de cuidado y desarrollo, plantea el desafío de construir bases afectivas y vínculos sólidos entre las personas que la conforman. Los vínculos familiares constituyen referentes de soporte para las niñas y los niños durante toda su vida; estos les permiten adaptarse a los cambios, superar los retos y ser resilientes.
- B. **El poder de la transformación familiar.** Las familias, consideradas como sistemas abiertos y dinámicos, tienen la posibilidad de construir y reconstruir relaciones y estilos de convivencia exentos de cualquier clase de violencia. Se parte del poder de transformación familiar como un proceso reflexivo, explícito, voluntario y compartido de las personas adultas, quienes inician el cambio en la relación consigo mismas y lo van reflejando, paulatinamente, en la relación con las niñas y los niños. [35] [61]

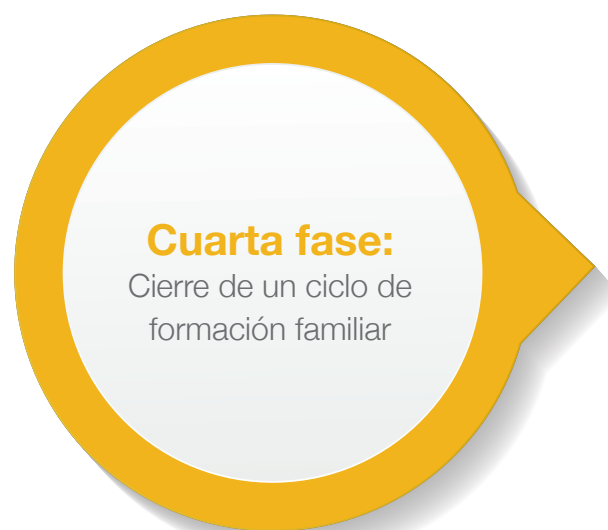
- C. **El poder del encuentro entre pares.** El proceso contempla espacios reflexivos entre pares. Igualmente, las familias, al convivir entre sí en este tipo de espacios, van construyendo redes solidarias entre las personas adultas que asisten al proceso formativo.
- D. **El poder de modelar una parentalidad empática, respetuosa y centrada en la niña y el niño.** El cambio familiar inicia en las experiencias que viven las familias durante las

sesiones formativas. En lo concreto de las interacciones que niñas, niños y personas adultas establecen entre sí, se gestan las nuevas formas de relacionarse, comunicarse, comprenderse y, sobre todo, se fortalece una crianza empática y centrada en las necesidades y capacidades de las niñas y los niños.

Ahora bien, la intervención socioeducativa, como una estrategia integral trae consigo tres momentos más que permiten cerrar el ciclo de ejecución de la misma. Se detallan:



Evalúe el cierre de un ciclo formativo familiar completo con las y los mediadores familiares que han concluido su experiencia. Esto se considera clave para ir convirtiendo los retos en oportunidades sostenibles a largo plazo.



Una vez que las personas capacitadas han aplicado el ciclo completo de la Guía Formativa para Familias en Crianza Respetuosa (10 sesiones) podemos decir que han concluido su primera experiencia de mediación familiar.



El personal técnico que está aplicando esta intervención con las familias requiere de su acompañamiento en sesiones de seguimiento para analizar sus experiencias y aspectos de mejora. Esta etapa se mantiene de forma simultánea.

2.6 Perfil de Salida

A partir de esta intervención, y considerando sus retos junto con sus condiciones de éxito, se detalla el siguiente perfil de la persona mediadora familiar que se espera como clave para acompañar a las familias, las niñas y los niños a ir adquiriendo los aprendizajes esperados. A modo de cierre, se presenta, en primer lugar, el Perfil de la persona mediadora familiar y, luego, se detalla el perfil de las familias, las niñas y los niños, según los tres aprendizajes claves de toda la intervención formativa.

Cuadro N°1.

Perfil de la Persona Mediadora Familiar según los fundamentos de la intervención

Desempeños asociados a un cambio personal	Desempeños asociados a un fortalecimiento técnico
Reconocen y reflexionan sobre la influencia de su historia personal en el trabajo directo que realizan con las familias. Específicamente, en relación con los temas de crianza respetuosa, disciplina positiva, la autorregulación y la empatía interpersonal.	Fomenta el reconocimiento de la familia de los niños como personas con derechos. Identifica las prácticas o comportamientos que realiza una persona adulta que se compromete, desde la empatía y la auto-regulación, con la experiencia emocional del niño.
Identifican el trabajo con las familias como parte de su bienestar personal-laboral.	Promueve los principios de la disciplina positiva. Reconoce las diferencias entre una crianza centrada en el niño y otra centrada en las necesidades de las personas adultas.
Asumen sus propias necesidades de escucha, apoyo y soporte emocional como condiciones que fortalecen el trabajo que realizan con las familias, por lo que les da el espacio requerido.	Describe las consecuencias positivas que posee para los niños el vivir, desde su nacimiento, en un contexto cálido y empático.
	Describe las consecuencias negativas que posee para el desarrollo de las niñas y los niños el vivir sin afecto y sin vínculos seguros.
	Identifica los gritos, humillaciones y gestos ofensivos como violencia directa contra los niños y los cuestiona como prácticas de crianza.
	Conceptúa el castigo físico, independientemente de su frecuencia e intensidad, como violencia y lo descarta como práctica de crianza.

Cuadro N°2.

Perfil de las familias, las niñas y los niños según los aprendizajes esperados de la intervención

Aprendizaje esperado	Desempeños esperados	
	Familias	Niñas y Niños
Familias con un estilo de parentaje democrático.	Identifican, aplican y modelan estrategias de convivencia democrática en sus familias (escucha, validación de emociones, fortalecimiento del diálogo y aceptación de las diferencias).	Demuestra actitudes de solidaridad y cooperación con sus pares y personas adultas significativas. Resuelve, de manera alternativa, los retos que se le presentan.
Familias centradas en el afecto y capaces de generar pertenencia segura entre sus integrantes.	Incorporan, desde el afecto, a los niños en la dinámica familiar. Reconocen las necesidades de desarrollo de los niños. Cuando se requiere, tienen capacidad de postergar, sin conflicto, sus necesidades adultas para dar espacio y prioridad al desarrollo de niñas y niños.	Reconoce, con facilidad, las situaciones de amenaza y peligro, por consiguiente, se sustrae a ellas o busca protección.
Familias que acompañan a la niña y al niño a desarrollar la empatía y autorregulación.	Reconocen el valor de la empatía y la reciprocidad en el desarrollo infantil y en el bienestar familiar. Promueven la autorregulación de las niñas y los niños, a partir del modelado en sus propias relaciones como adultos.	Hace manifiestas sus necesidades y puntos de vista. Reconoce las actitudes y comportamientos que contravienen a otras personas o infringen sus necesidades y sus derechos.

2.7 Bibliografía

- [1] La Iniciativa Global para Erradicar Todo Tipo de Castigo Corporal de Niños, Niñas y Adolescentes . “Avances en la prohibición total del castigo corporal hacia niños, niñas y adolescentes en Latinoamérica.,” 2015.
- [2] S. Fernández, “Reflexiones sobre el significado social de la humillación,” *Psicol. Política*, no. 2006, pp. 29–46, 2008.
- [3] Fundación PANIAMOR, *Modelo de Formación Parental Somos Familia. Marco Referencial*. Costa Rica, 2016.
- [4] E. Childhood and M.Ters, *A good start: advances in early childhood development*, Early Chil. The Netherlands: Bernard van Leer Foundation, 2015.
- [5] M.Rodrigo, E. Cabrera, J. Martín-Quintana, and M. Máiquez, “Las competencias parentales en contextos de riesgo psicosocial,” *Interv. Psicosoc.*, vol. 18, no. 2, pp. 113–120, 2009.
- [6] J. Pérez, “Atención temprana : nuevos retos en el siglo XXI,” *Rev. Interuniv. Form. Profr.*, vol. 65, no. 23, pp. 15–20, 2009.
- [7] S. López, J. Calvo, and M. Rodríguez, “Estilos educativos parentales. Revisión bibliográfica y reformulación teórica,” *Teor. la Educ.*, vol. 20, pp. 151–178, 2008.
- [8] P. Solís-Cámara and M. Díaz Moreno, “Relaciones entre creencias y prácticas de crianza de padres con niños pequeños,” *An. Psicología*, vol. 23, no. no 2, pp. 177–184, 2007.
- [9] R. Agudelo, “Estilos educativos paternos: Aproximación a su conocimiento.,” 1993.
- [10] M. Domenech, M. Donovan, and S. Crowley, “Parenting styles in a cultural context: Observations of protective parenting in first-generation Latinos,” *Fam. Process*, vol. 48, no. 2, pp. 195–210, 2009.
- [11] C. Bares, “Emerging Metacognitive Processes During Childhood: Implications for Intervention Development with Children,” *Child Adolesc. Soc. Work J.*, vol. 28, pp. 291–299, 2011.
- [12] Ahige, *Mi papá me cuida. Guía de cuidados infantiles para una nueva paternidad*. 2012.
- [13] S. Bögels and E.Perotti, “Pediatrics Special Issue The Complexity of Childhood Development : Variability in,” *Annu. Rev. Psychol.*, vol. 14, no. 3, pp. 1850–1859, 2011.
- [14] Y. Alonso, “Las constelaciones familiares de Bert Hellinger: un procedimiento psicoterapéutico en busca de identidad,” *Int. J. Psychol. Psychol. Ther.*, vol. 5, no. 1, pp. 85–96, 2005.
- [15] R. Rodríguez, J. Rodríguez et al, “Constelación de la red familiar relacional.,” *Cuad. Investig. la Cátedra Prasa Empres. Fam.*, no. 5, pp. 1–43, Dec. 2007.
- [16] C. Woodrow and F. Press, “(Re)Positioning the Child in the Policy/Politics of Early Childhood,” *Educ. Philos. Theory*, vol. 39, no. 3, pp. 312–325, 2007.
- [17] N. Cantwell, “I.The origins, development and significance of the United Nations Convention on the Rigths of the Child.,” 1992.
- [18] I. global para eliminar toda forma de castigo corporal hacia los niños y Niñas, “Eliminando el castigo corporal y otros castigo crueles y degradantes hacia los niños y niñas mediante la reforma legal y el cambio social.,” Reino Unido, 2010.
- [19] X. Castrillón Pachón, “¿Dónde están los niños? Rastreado la mirada antropológica sobre la infancia,” *Maguaré*, vol. 23, pp. 434–469, 2009.
- [20] S. Shanahan, “Lost and Found: The Sociological Ambivalence Toward Childhood,” *Annu. Rev. Sociol.*, vol. 33, pp. 407–428, 2007.
- [21] P. Jones, *Rethinking Childhood. Attitudes in Contemporary Society*, New Childh. Gran Bretaña.: Continuum International Publishing Group, 2009.
- [22] S. Meadows, *The child as social person*. Canadá: Routledge, 2010.
- [23] R. LeVine, *Anthropology and Child Development: A cross-cultural reader*. Blackwell Publishing, 2008.
- [24] J. Meyer, “World Society, Institutional Theories, and the Actor,” *Annu. Rev. Sociol.*, vol. 36, no. 1, pp. 1–20, 2010.

- [25] H. Montgomery, *An introduction to childhood. Anthropological perspectives on childrens lives.* USA: Wiley-Blackwell, 2009.
- [26] Fundación. PANIAMOR, *Modelo Niñez Ciudadana.* San José, Costa Rica, 2012.
- [27] Programa Estado de la Nación, “Tercer Informe Estado de la Educación,” San José, Costa Rica, 2011.
- [28] National Scientific Council on the Developing Child., “Early experiences can alter gene expression and affect long-term development,” 2010.
- [29] National Scientific Council on the Developing Child, “The Timing and Quality of Early Experiences Combine to Shape Brain Architecture,” 2007.
- [30] N. Eisenberg, *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development,* Sixth Edit. 1998.
- [31] N. Gonzalo, “Educar en positivo,” *Rev. Iberoam. sobre Calidad, Efic. y Cambio en Educ.*, vol. 8, no. 2, pp. 157–165, 2010.
- [32] D. Matsumoto, “Culture and self: An empirical assessment of Markus and Kitayama’s theory of independent and interdependent self-construals,” *Asian J. Soc. Psychol.*, vol. 2, no. 3, pp. 289–310, 1999.
- [33] M. Woodhead y J.Oates, *La Primera Infancia en Perspectiva 7. El cerebro en desarrollo,* 7th ed. Reino Unido: The Open University, 2012.
- [34] J. Oates, *La Primera Infancia en Perspectiva 1. Relaciones de apego,* 1st ed. Reino Unido: The Open Univeresity, 2007.
- [35] D. Olds, “The Nurse-Family Partnership: An evidence-based preventive intervention,” *Infant Ment. Health J.*, vol. 27, no. 1, pp. 5–25, 2006.
- [36] D. Páez, “Apego seguro, vínculos parentales, clima familiar e inteligencia emocional,” *Ansiedad y estrés.*, vol. 12, no. 2–3, pp. 329–341, 2007.
- [37] F. Lecannelier, “Crianza con Apego,” 2015. [Online]. Available: www.crececontigo.gob.cl/adultos/columnas/que-es-el-apego-y-como-podemos-fomentarlo-con-nuestros-hijos. [Accessed: 20-May-2011].
- [38] I. Arriagada, “Nuevas familias para un nuevo siglo.” *Cad. Psicol. e Educ. Paid.*, vol. 18, no. 10, pp. 28–35, 2000.
- [39] S. Torío, “Hacia la corresponsabilidad familiar: ‘Construir lo cotidiano. Un programa de educación parental’.” *Rev. Educ. Siglo XXI.*, vol. 28, no. 1, pp. 85–108, 2010.
- [40] A. Raya, M.Pino y J. Herreruzo “La agresividad en la infancia: El estilo de crianza parental como factor relacionado.” *Eur. J. Educ. Psychol.*, vol. 2, no. 3, pp. 211–222, 2009.
- [41] E. Maccoby, “Parenting and its effects on children: on reading and misreading behavior genetics.” *Annu. Rev. Psychol.*, vol. 51, pp. 1–27, 2000.
- [42] A. Raya, J. Herreruzo y M.Pino, “El estilo de crianza parental y su relación con la hiperactividad,” *Psicothema*, vol. 20, no. 4, pp. 691–696, 2008.
- [43] Á. Martínez, “Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia,” *Diversitas*, vol. 6, no. 1, pp. 111–121, 2010.
- [44] E. Reichert, *Infancia, La Edad Sagrada: Años sensibles en que hacen las virtudes y los vicios humanos.* La LLave, 2011.
- [45] M. Martínez and M. García, “Implicaciones de la crianza en la regulación del estrés,” *Rev. Latinoam. Ciencias Soc. Niñez y Juv.*, vol. 2, no. 9, pp. 535–545, 2011.
- [46] J. Shonkoff, “The Foundations of Lifelong Health Are Built in Early Childhood,” *Cent. Dev. Child, Harvard Univ.*, 2010.
- [47] National Scientific Council on the Developing Child., “Building the Brain’s ‘Air Traffic Control’ System: How Early Experiences Shape the Development of Executive Function,” *Estados Unidos*, 2011.
- [48] J. y D. Barudy, *Guía para la evaluación de las competencias y la resiliencia parental.* Gedisa, 2010.
- [49] O. Holliday, “Desafíos de la educación para el cambio social,” San José, Costa Rica, 1996.
- [50] M. Rosenthal and L. Gatt, “‘Learning to Live Together’: training early childhood educators to promote socio-emotional competence of toddlers and pre-school children,” *Eur. Early Child. Educ. Res. J.*, vol. 18, no. 3, pp. 373–390, 2010.
- [51] J. Valiente, N. Eisenberg, T. Spinrad, et al., “Relations among mothers’ expressivity, children’s effortful control, and their problem behaviors: A four-year longitudinal study,” *Am. Psychol. Assoc.*, vol. 6, no. 3, pp. 459–472, 2006.
- [52] S. Meadows, *The child as thinker.* Canadá: Routledge, 1993.

- [53] M. Alizadeh, "Relationship between parenting style and children's behavior problems.," *Can. Cent. Sci. Educ.*, vol. 7, no. 12, pp. 1911–2025, 2011.
- [54] J. Shonkoff, J. Cameron, and G. Duncan, "Children's emotional development is built into the architecture of their brains," *Work. Pap. #2*, p. 12, 2004.
- [55] A. Schore, "Dysregulation of the right brain: a fundamental mechanism of traumatic attachment and the psychopathogenesis of post-traumatic stress disorder.," *Aust. and New Zeal. J. Psychiatry*, vol. 36, pp. 9–30, 2002.
- [56] M. Romero, "El aprendizaje experiencial y Las nuevas demandas formativas," *Rev. Antropol. Exp.*, vol. 8, no. 10, pp. 89–102, 2010.
- [57] R. Martínez, *Programa-Guía para el Desarrollo de Competencias Emocionales, Educativas y Parentales*, Secretaria. España: Ministerio de Sanidad y Política Social.
- [58] R. Kenneth y B. Ock, *Parenting Beliefs, Behaviors, and Parent-Child Relations. A Cross-Cultural Perspective*, vol. XXXIII, no. 2. New York: Psychology Press, 2014.
- [59] L. Tong et al., "Relationship of working mothers' parenting style and consistency to early childhood development: a longitudinal investigation," *J. Adv. Nurs.*, vol. 65, no. 10, pp. 2067–2076, 2009.
- [60] J. Woodhead, y M. Oates, *La Primera Infancia en Perspectiva 5. Apoyo a los padres*, vol. 5. Reino Unido: The Open University, 2010.
- [61] I. Sandler, E. Schoenfelder, S. Wolchik, and D. MacKinnon, "Long-Term Impact of Prevention Programs to Promote Effective Parenting: Lasting Effects but Uncertain Processes," *Annu. Rev. Psychol.*, vol. 62, no. 1, pp. 299–329, 2011.
- [62] Banco Interamericano de Desarrollo, "Informe sobre el castigo corporal y los derechos humanos de las niñas, los niños y adolescentes," Washington, D.C., 2009.
- [63] PANIAMOR, "Educar sin pegar es posible y necesario. Marco Referencial.," San José, Costa Rica, 2008.
- [64] A. Holmes, y E. Huston, "Understanding positive father-child interaction: children, fathers, and mothers contributions.," *A J. Theory, Res. Pract. about Men as Father*, vol. 8, no. 2, 2010.
- [65] T. van Manen, P. Prins, and P. Emmelkamp, "Assessing social cognitive skills in aggressive children from a developmental perspective: the social cognitive skills test," *Clin. Psychol. Psychother.*, vol. 8, no. 5, pp. 341–351, 2001.
- [66] S. Alizadeh, M. Abu, et al. "Relationship between Parenting Style and Children's Behavior Problems," *Asian Soc. Sci.*, vol. 7, no. 12, pp. 195–201, 2011.
- [67] B. Spritz, E. Sandberg, E. Maher, et al., "Models of Emotion Skills and Social Competence in the Head Start Classroom," *Early Educ. Dev.*, vol. 21, no. 4, pp. 495–516, 2010.
- [68] E. Rodríguez, "Aprendizaje experiencial, investigación-acción y creación organizacional de saber: la formación concebida como una zona de innovación profesional.," vol. 12, no. 3, pp. 39–57, 2009.

Criando
con Amor 

