

ISBN: 978-958-8399-63-8

Colección **Memorias**



FUNDACIÓN
UNIVERSITARIA



Reflexiones sobre infancia

*Segundo Simposio Nacional de
Investigaciones en Primera Infancia*

Autores

Alexander Álviz Rizzo
Carmen Patricia Duque Sierra
Alexander Rodríguez Bustamante
María Angélica Enciso Rodríguez
Luisa Fernanda Ríos López

Gloria María López Arboleda
Gloria María Isaza Zapata
Marta Elena González Gil
Natalia Andrea Alzate Alzate
Adriana María Gallego Henao



Reflexiones sobre infancia

Segundo Simposio Nacional de Investigaciones en Primera Infancia

Autores

Alexander Álvis Rizzo
Carmen Patricia Duque Sierra
Alexander Rodríguez Bustamante
María Angélica Enciso Rodríguez
Luisa Fernanda Ríos López
Gloria María López Arboleda
Gloria María Isaza Zapata
Marta Elena González Gil
Natalia Andrea Alzate Alzate
Adriana María Gallego Henao

Medellín, 2013

362.7 S612

Simposio Nacional de Investigaciones en Primera Infancia (2 : 2013 : Medellín)

Reflexiones sobre infancia [recurso electrónico] / Simposio Nacional de Investigaciones en Primera Infancia . -- Medellín : FUNLAM, 2013 (Memorias)
1 minicd

ISBN 978-958-8399-63-8

NIÑOS; VIOLENCIA INFANTIL- COLOMBIA; EDUCACION INFANTIL - COLOMBIA; PSICOPE-
DAGOGIA INFANTIL; COMPUTADORES Y NIÑOS; CRIANZA DE NIÑOS; DESAPARICION
FORZADA - COLOMBIA; LECTURA Y ADULTOS; PRACTICAS DE CRIANZA ; Simposio Nacio-
nal de Investigaciones en Primera Infancia

Colección: *Memorias*

Reflexiones sobre Infancia

Segundo Simposio Nacional de Investigaciones en Primera Infancia

© Fundación Universitaria Luis Amigó

Transversal 51A No. 67 B - 90. Medellín, Antioquia, Colombia

Tel: (574) 448 76 66 (Ext. 9711. Departamento de Fondo Editorial)

www.funlam.edu.co - fondoeditorial@funlam.edu.co

ISBN: 978-958-8399-63-8

Fecha de edición: 26 de noviembre de 2013

Autores:

Alexander Álvis Rizzo

Carmen Patricia Duque Sierra

Alexander Rodríguez Bustamante

María Angélica Enciso Rodríguez

Luisa Fernanda Ríos López

Gloria María López Arboleda

Gloria María Isaza Zapata

Marta Elena González Gil

Natalia Andrea Alzate Alzate

Adriana María Gallego Henao

Prologuista: Olga Cecilia Vásquez Jaramillo

Compiladora: Adriana María Gallego Henao

Corrección de estilo: Rodrigo Gómez Rojas

Diagramación: Arbey David Zuluaga Yarce

Edición: Carolina Orrego Moscoso (Departamento Fondo Editorial Funlam).

Hecho en Colombia / Made in Colombia

Financiación realizada por la Vicerrectoría de Investigaciones de la Fundación Universitaria Luis Amigó.

Los autores son moral y legalmente responsables de la información expresada en estas memorias, así como del respeto a los derechos de autor; por lo tanto, no comprometen en ningún sentido a la Fundación Universitaria Luis Amigó.

Prohibida la reproducción total o parcial, por cualquier medio o con cualquier propósito, sin autorización escrita de la Fundación Universitaria Luis Amigó.

Agradecimientos

Al grupo de investigadores y maestros que han contribuido con sus producciones intelectuales para que este libro sea una realidad. De igual manera porque sus escritos reflejan el compromiso, la dedicación y la responsabilidad con que han asumido el reto de contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de niños y niñas de la ciudad que habitamos.

Contenido

Prólogo

Aproximaciones al lugar de la familia en el fenómeno de la desaparición forzada en Colombia	7
<i>Alexander Álvis Rizzo</i>	
<i>Carmen Patricia Duque Sierra</i>	
<i>Alexander Rodríguez Bustamante</i>	
Computadores para la paz. Ambientes de innovación para promover la calidad y la equidad en la educación inicial	26
<i>María Angélica Enciso Rodríguez</i>	
Lectura y escritura: una experiencia educativa con adultos afectados por la violencia	36
<i>Luisa Fernanda Ríos López</i>	
Los niños invisibles: Una experiencia psicoeducativa infantil con los hijos de la guerra: la experiencia Ceparcito	47
<i>Gloria María López Arboleda</i>	
Maltrato infantil: ¿condición de una clase social específica?	64
<i>Gloria María Isaza Zapata</i>	
<i>Marta Elena González Gil</i>	
Prácticas de crianza marcadas por una historia de guerra: hoy en un contexto educativo	74
<i>Natalia Andrea Alzate Alzate</i>	
<i>Adriana María Gallego Henao</i>	
<i>Luisa Fernanda Ríos López</i>	

Prólogo

La participación de un grupo de docentes e investigadores en espacios que invitan a la reflexión y sensibilización sobre las problemáticas que afectan la calidad de vida de los niños y las niñas en Colombia, es una muestra del compromiso de este grupo de académicos a la transformación de la sociedad. Igualmente, contribuyen a la construcción de una comunidad académica que genere conocimiento científico sustentado en los resultados de investigaciones y de experiencias.

En esta perspectiva el *Segundo simposio nacional de investigaciones en primera infancia* reúne estudios y reflexiones que abordan temáticas alusivas a la vulnerabilidad y exclusión de nuestra población infantil.

En el libro se presentan 6 capítulos que corresponden a las diferentes ponencias trabajadas en el Simposio, así.

El primer capítulo se denomina *Aproximaciones al lugar de la familia en el fenómeno de la desaparición forzada en Colombia*; en él se hace referencia a la dimensión histórica de la desaparición forzada y al marco legal que se ha emergido en torno a esta, y el lugar preponderante que la familia ha tenido en esta situación. Igualmente se concluye que la familia bajo esta problemática se ha reconfigurado a través de la resiliencia como una alternativa para superar situaciones adversas.

El segundo capítulo, *Computadores para la paz: Ambientes de innovación para promover la calidad y la equidad en la educación inicial*, es un proyecto liderado por la Fundación de Atención a la Niñez desde el año 2006 y que ha tenido como propósito, contribuir a la calidad de la educación en la primera infancia, utilizando las TIC como estrategia didáctica para el trabajo con los niños. De esta manera, ha buscado contribuir con el mejoramiento de ambientes de aprendizaje en los sectores más marginales de la ciudad de Medellín. Es importante resaltar, que este proyecto ha beneficiado hasta el momento a 4.000 niños y niñas en situación de vulnerabilidad social y económica de la ciudad.

El tercer capítulo, *Lectura y Escritura: una experiencia educativa con adultos atravesados por la violencia*, proyecto desarrollado por el Centro de Formación para la Paz y la Reconciliación, Cepar, que se resume en la experiencias de la enseñanza de la lectura y la escritura a personas adultas que además han estado permeadas por situaciones con la violencia y exclusión; en esta medida el Cepar ha implementado este proyecto como una estrategia que favorece la transformación social.

El capítulo cuarto, *Los niños invisibles: una experiencia psicoeducativa infantil con los hijos de la guerra: la experiencia Ceparcito*, es una reflexión en torno a los efectos que ha generado la desmovilización de los excombatientes vinculados con los procesos formativos del Centro para la Paz y Reconciliación y cómo esta situación ha permeado la construcción de la identidad *identitaria* de sus hijos.

El capítulo cinco, *Maltrato infantil: ¿condición de una clase social específica?*, es el resultado de la investigación *Concepciones sobre maltrato infantil en hogares de estratos cinco y seis de la ciudad de Medellín*, base para la movilización conceptual en agentes educativos que orientan las dinámicas familiares, hace referencia a las concepciones de maltrato infantil que tienen las diferentes clases sociales de la ciudad de Medellín. El estudio arroja dos conclusiones: por un lado, el maltrato infantil no es exclusivo de los sectores más marginados de la ciudad, y por el otro, en las clases sociales altas el maltrato infantil no se materializa en actos que atentan contra la integridad física.

Finalmente el capítulo seis, *Prácticas de crianza marcadas por una historia de guerra: hoy en un contexto educativo*, es resultado de la investigación *Familia y Prácticas de Crianza en el contexto del Centro de Formación para la Paz y la Reconciliación*. En este se muestra como resultado la incidencia de los procesos educativos del Cepar, en la resignificación de las prácticas de Crianza a partir del vínculo afectivo como medio de transformación social.

Olga Cecilia Vásquez Jaramillo

Aproximaciones al lugar de la familia en el fenómeno

De la desaparición forzada en Colombia¹

Alexander Álvis Rizzo*

Carmen Patricia Duque Sierra**

Alexander Rodríguez Bustamante***

Resumen

En este artículo se aborda el problema de lo que ocurre con la familia cuando uno de sus miembros ha sido sometido a la desaparición forzada. Para ello, se realiza un recorrido por el fenómeno de la desaparición forzada, enfatizando en su dimensión histórica y en el marco legal que ha ido emergiendo a su alrededor. En relación con el lugar de la familia en esta problemática, se hace un acercamiento a lo que los estudios han mostrado a propósito de los efectos que sobre ésta ha tenido la desaparición forzada de uno de sus miembros. Finalmente, se concluye que la familia se reconfigura tras esta situación y que sus capacidades resilientes se asocian con esta reconfiguración.

Palabras clave

Desaparición forzada, familia, reconfiguración familiar, conflicto armado, resiliencia.

¹ El presente artículo teórico surge de la investigación “Configuración identitaria en jóvenes que vivieron en su infancia la desaparición forzada de un familiar, en el marco del conflicto armado colombiano” (Álvis, Duque & Rodríguez, 2012), realizada en el marco de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales – CINDE en su línea de investigación “Familias, Crianza y Desarrollo”.

* Magíster en Educación y Desarrollo Humano; docente Investigador de la Fundación Universitaria Luis Amigó, Programa de Psicología; docente de la Universidad de Antioquia, Programa de Psicología. Perteneció al grupo de investigación psicología social y salud mental del Programa de Psicología de la Fundación Universitaria Luis Amigó. Medellín, Colombia. Correo: alexander.alvisri@amigo.edu.co

** Magíster en Educación y Desarrollo Humano; docente Investigadora de la Fundación Universitaria Luis Amigó, Programa de Psicología; docente de la Fundación Universitaria de Envigado-Programa de Psicología. Perteneció al grupo de investigación psicología social y salud mental del Programa de Psicología de la Fundación Universitaria Luis Amigó. Medellín, Colombia. Correo: carmen.duquesi@amigo.edu.co

*** Magíster en Educación y Desarrollo Humano; docente Investigador de la Fundación Universitaria Luis Amigó, Programa de Desarrollo Familiar; docente de la Universidad de Antioquia, Facultad de Medicina. Perteneció al grupo de investigación “Familia, Desarrollo y Calidad de Vida” del Programa de Desarrollo Familiar. Medellín, Colombia. Correo: alexander.rodriguezbu@amigo.edu.co

Introducción

El tema de la familia en el contexto de la desaparición forzada en Colombia amerita un abordaje especial, tanto por las diversas características de este fenómeno como por las familias que han sido víctimas de ella. Esta problemática se ha venido presentando desde hace algunas décadas en Colombia (García, 2008; Brijalbo & Londoño, 2005; Cáceres, 2008). No se deben escatimar esfuerzos, tanto desde la academia como desde los distintos organismos regionales, nacionales e internacionales, por promover actividades que legitimen o deslegitimen la labor del Estado frente a esta difícil problemática, pues es claro que las leyes promulgadas en relación con la desaparición forzada en nuestro país han sido flexibles y en algunos casos imprecisas. Según Prieto (1998), corresponde entonces a los investigadores sociales hacer el llamado a una reflexión sobre esta situación, en tanto son observadores de toda la dinámica social, política y cultural.

El presente artículo, que se desprende de la investigación “Configuración identitaria en jóvenes que vivieron en su infancia la desaparición forzada de un familiar, en el marco del conflicto armado colombiano”, tiene como objetivo acercarse a esa realidad detrás de la otra realidad, es decir, la que enfrentan las familias luego de que uno de sus integrantes ha sido desaparecido de forma intempestiva. Es necesario señalar que hay algunos estudios que se ocupan del tema de la familia en el contexto de la desaparición forzada en Colombia; de ahí la pertinencia de esta revisión. Pero la mayor parte de los artículos se ocupan sólo de presentar cifras y muy pocos plantean posturas que permitan analizar la relación entre desaparición forzada y transformaciones familiares desde la óptica de la construcción sociocultural del individuo y la familia. Vale la pena, sin embargo, destacar los estudios de Morales (1991) que tipifican las familias luego de la desaparición; Kordon (2007); Almarza, (1991); Huneus, (1991); Mesa, Núñez, & Charry (2010). Este último pone el énfasis en la construcción de procesos de acompañamiento y reparación utilizando diversos espacios de reflexión entre distintos actores profesionales que ofrecen algunas miradas para la intervención a las víctimas en Colombia. La presente revisión tendrá una perspectiva sistémica.

El escenario de la desaparición forzada

En el ámbito internacional se retoman las definiciones que sobre desaparición forzada ha realizado la Convención Interamericana sobre Desapa-

rición Forzada y la Organización de las Naciones Unidas, esta última en su artículo 2 la concibe como:

El arresto, detención o secuestro de una persona en contra de su voluntad, privada de su libertad de alguna u otra forma por agentes del gobierno de cualquier servicio o nivel o por obra de grupos organizados o de particulares que actúen en nombre del gobierno o con su apoyo directo o indirecto, su autorización o su asentimiento, quienes se niegan a continuación a revelar la suerte de esas personas o el lugar donde se encuentran o a reconocer que están privadas de libertad, sustrayéndolas así a la protección de la ley (p. 43).

El 9 de julio de 1994 en Belém do Pará, Brasil se llevó a cabo la Convención Interamericana sobre Desaparición Forzada en el vigésimo cuarto periodo ordinario de la Asamblea General de la ONU que define en su artículo II, la desaparición forzada como:

La privación de la libertad a una o más personas, cualquiera que fuere su forma, cometida por agentes del Estado o por personas o grupos de personas que actúen con la autorización, el apoyo o la aquiescencia del Estado, seguida de la falta de información o de la negativa a reconocer dicha privación de libertad o de informar sobre el paradero de la persona, con lo cual se impide el ejercicio de los recursos legales y de las garantías procesales pertinentes (s. p.).

La práctica de la desaparición forzada se lleva a cabo en Colombia, a pesar de que la Constitución de 1991 garantiza en el Artículo 12 que “Nadie será sometido a desaparición forzada, a torturas ni a tratos crueles, inhumanos o degradantes”, retomando lo dispuesto en el Artículo 5 de la Declaración de los Derechos Humanos y en la Convención Americana sobre los Derechos Humanos.

La desaparición forzada en Colombia fue tipificada como delito el 6 de julio de 2000 mediante la ley 589, bajo el siguiente tenor:

Art. 268 A. Desaparición forzada. El particular que someta a otra persona a privación de su libertad, cualquiera que sea la forma, seguida de su ocultamiento y de la negativa a reconocer dicha privación o de dar información sobre su paradero, sustrayéndola del amparo de la ley, incurrirá en prisión de veinticinco (25) a cuarenta (40) años, multa

de quinientos (500) a dos mil (2000) salarios mínimos legales mensuales vigentes y en interdicción de derechos y funciones públicas de cinco (5) a diez (10) años (p. 9).

Esta normatividad en el orden internacional y nacional hace pensar que pese a las distintas jurisprudencias existentes aún hay presencia de esta práctica, como algo vigente y que toca a muchas familias colombianas; alguna de las características que configuran el fenómeno en sí mismo se resumen en las siguientes: la aprehensión, como el acto material de retención de la víctima, exista o no para ello una orden de autoridad judicial competente; detención, secuestro u otra forma de privación de la libertad de una persona, perpetrada por particulares o por agentes estatales. La desaparición forzada de hombres y mujeres se ha considerado a lo largo de la historia como un crimen de Estado, una práctica de gobiernos o de sus agentes y de otros actores, con el objetivo de deshacerse de opositores políticos o de personajes que entran en contravía de sus ideologías, y cuyo fin es el de eliminar pruebas de asesinatos y posteriormente negar cualquier información sobre el paradero de quien se encuentra desaparecido (Brijalbo y Londoño, 2004).

En la actualidad miles de nombres engrosan las listas de desaparecidos. Mientras Naciones Unidas reporta 17 mil, las organizaciones de Derechos Humanos aseguran que son 24 mil los casos y la Fiscalía General de la Nación advierte que la cifra llega a 50 mil (hasta abril de 2009). Según datos recogidos por la Asociación de Familiares de Detenidos Desaparecidos de Colombia (Asfaddes), durante el año 2000 se reportó la desaparición de 767 personas, es decir que en promedio dos personas por día fueron víctimas de este crimen. Para el año 2003 el promedio escaló a cuatro personas por día, con un total de 1.189 víctimas en el transcurso de ese año, según el informe de la Corporación Jurídica Libertad (2009).

En dicho informe se continúa explicitando cómo la Comisión Nacional de Búsqueda de Personas Desaparecidas, conformada por el programa de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario, DIH, de la Vicepresidencia, la Fiscalía, la Defensoría, el Instituto de Medicina Legal, el Ministerio de Defensa, la Asociación de Familiares de Detenidos y Desaparecidos (Asfaddes), Fondelibertad y la Comisión Colombiana de Juristas, ha afirmado que las desapariciones forzadas aumentaron dramáticamente entre enero de 2007 y octubre de 2008, periodo en el que se registraron 7.763 casos, en comparación con los anteriores doce años en los cuales se reportaron 7.607. Finaliza el informe señalando que, pese a que la práctica de desaparición

forzada parecía estar dirigida exclusivamente a opositores políticos, según el Tribunal de Opinión sobre Desaparición Forzada en Colombia, reunido en abril de 2008 y conformado por seis jueces de opinión de diferentes nacionalidades que recibieron cerca de cincuenta testimonios donde se evidencia la crudeza de este crimen en el país, la práctica de detención y desaparición forzada ha sufrido importantes cambios, puesto que se ha venido dirigiendo también a personas sin afiliación política, afectando a sectores de la población como indigentes, mujeres en situación de prostitución, drogadictos y travestis, en lo que los paramilitares han llamado “limpieza social”.

La Corporación Jurídica Libertad en su texto génesis de la desaparición forzada en Colombia (2010) hace una síntesis frente al significado de la desaparición desde la mirada de las víctimas así:

A finales de los años setenta empezaron a presentarse las primeras desapariciones forzadas en Colombia, las que estuvieron dirigidas contra reconocidos militantes de izquierda (sindicalistas, estudiantes, intelectuales, entre otros), de partidos políticos de oposición como el Partido Comunista, o integrantes de organizaciones insurgentes capturados por fuera de combate. Eran épocas en las que poco se sabía de este crimen, que no se consideraba una conducta criminal en el país y que se justificaba por las autoridades judiciales y políticas señalando que se trataba de personas extraviadas o que habían decidido hacer parte de grupos insurgentes. Los datos de las víctimas han sido recogidos, en su mayoría, por las organizaciones de Derechos Humanos que han sistematizado muchos de los casos en sus bases de datos, pero permanecen en la absoluta impunidad (p. 1).

Esta práctica concuerda con la puesta en marcha de los manuales de operación militar definidos en el Decreto 1537 de 1974, conocido como Estrategia de Defensa y Seguridad Nacional, y el Decreto 1923 de 1978 que amplía las facultades a la fuerza pública para el juzgamiento de civiles y le otorga poderes judiciales a la policía. La población civil es concebida como objetivo de la lucha contrainsurgente ya que en ella “se fundamenta la existencia de los grupos subversivos” y por lo tanto hacia ella dirigen las operaciones de inteligencia, de guerra psicológica y de “defensa” contenidas en los referidos manuales. Es bien conocida la estrategia de clasificar a la población en listas negras, grises y blancas, a la cual se le aplica diferentes modalidades de agresión, entre ellas la desaparición forzada. Esta es también la época de fortalecimiento de la estrategia paramilitar con el surgimiento del

MAS (Muerte a Secuestradores) en el Magdalena Medio, que posteriormente se expande por todo el país.

Continúa la Corporación Jurídica Libertad advirtiendo que hasta mediados de 2009 la Fiscalía General de la Nación tenía un consolidado de 25.000 víctimas y sigue recibiendo denuncias. La Comisión Nacional de Búsqueda de Personas Desaparecidas tiene una cifra global de 35.086 casos; además ha afirmado que las desapariciones forzadas aumentaron dramáticamente entre el 1º de enero de 2007 y el 21 de octubre de 2008, periodo en el que se registraron 7.763 casos, de los cuales 3.090 ocurrieron durante el año 2008.

Sin embargo, los registros de Medicina Legal y Ciencias Forenses consideran cifras aún mayores. Mientras tanto, las organizaciones de Derechos Humanos, entre ellas el Movimiento Nacional de Víctimas de Crímenes de Estado, afirman que si se consideran los casos cometidos desde 1977 y se incluyen los cuatro últimos años, la cifra podría llegar a más de 50.000 víctimas. En lo que sí coinciden todos los organismos gubernamentales y no gubernamentales es en que las cifras siguen creciendo. Eso incluye la documentación de casos de ejecuciones extrajudiciales en el período de la Seguridad Democrática, conocidas eufemísticamente en Colombia como “falsos positivos”. Los casos documentados son 3.083 (entre junio de 2002 y diciembre de 2009), de los cuales un alto porcentaje inició como desapariciones forzadas.

Familia antes y después

Para dar inicio a este apartado es preciso reconocer, que sobre el tema han escrito autores tales como: (Beck, Ulrich & Elisabeth Beck-Gernsheim, 2001; Calveiro, 2005; Jelin, 2004; León, 1995; Villegas, 2008). El concepto de familia y sus consecuentes transformaciones, al igual que muchos de sus apéndices conceptuales, redimensionan la idea que se entiende por familia en relación con las estadísticas; lo vincular, relacional y estructural que ella representa y ha representado en la historia. Los ininteligibles caminos vividos por las familias colombianas a los largo del siglo XX transformaron, cambiaron, desdibujaron las estructuras y las dinámicas familiares que se estaban gestando a ritmos paquidérmicos; y aunque las expectativas de vida de las personas disminuían por el surgimiento de la aparición de enfermedades, violencias y mortalidades infantiles, el estado estableció mecanismos estatales para salirle al paso a la disminución de las muertes por causas patológicas a través de programas de promoción y prevención. Lo anterior fue

un primer panorama para otear transformaciones familiares en términos de su estructura y funcionamiento, lo que llevó a dinamizar sus cotidianidades grupales y personales.

Las tipologías familiares detectadas para principios de siglo se caracterizaban por ser patriarcales, extensas y prolíficas, y en los sectores populares eran nucleares, extensas y patriarcales en donde la influencia de los valores religiosos era acentuada y de profundo afincamiento. Los ideales de familia se centraban en poseer muchos hijos los cuales garantizarían la descendencia y por ende el apellido familiar. El modelo de familia cristiana era mirada como la ideal bajo el manto poderoso de la sagrada familia la cual se concebía como una forma patronal de comportarse bajo esta ideación bíblica. En los años cincuenta, se trazaron grandes cambios familiares con el descenso del tamaño de la familia, la salida de la mujer del lugar doméstico, el comienzo de las separaciones entre esposos y la lucha contra la ilegitimidad. Pachón (2007).

En la actualidad el término "familia" significa realidades diversas. En sentido amplio, es "el conjunto de personas mutuamente unidas por el matrimonio o la filiación"; o aún "la sucesión de individuos que descienden unos de otros", es decir, "un linaje o descendencia", "una raza", "una dinastía" Diccionario de referencia de la lengua francesa, Petit Robert (2008). Pero el término tiene también un sentido estricto, mucho más habitual, que los diccionarios dan como primera acepción y que es la única que los sociólogos suelen tomar en cuenta. En este sentido designa "las personas emparentadas que viven bajo el mismo techo", y "más especialmente el padre, la madre y los hijos" Diccionario de referencia de la lengua francesa, Petit Robert (2008). Estos dos elementos de definición de la familia en sentido estricto son conciliables en la medida -y sólo en la medida- en que en nuestra sociedad es raro que vivan en el mismo hogar otras personas fuera del padre, la madre y los hijos.

La modernidad ha dejado sellos que conceptualizan la familia como un grupo de convivencia basado en el parentesco y/o la afiliación, en el cual se crean órdenes de relaciones, deberes y emociones. Es el territorio para la socialización inicial del individuo, donde se da afecto y se satisfacen necesidades de todo ser humano; es asimismo, el primer actor transmisor de normas, valores, símbolos, ideologías e identidades, y a su vez la familia aparece con total indefensión ante los signos, síntomas y demás características propias de los tránsitos que los tiempos traen en sí mismos como son las múltiples

violencias que hacen parte de cada pueblo en particular y que detona precisamente en la familia fenómenos como el de la desaparición de uno de sus miembros en medio del conflicto durante los últimos cincuenta años, en palabras de Thoumi (1997).

La discusión en función a las nuevas realidades familiares obliga a repensar términos como: sexualidad, amor, género, poder; valores como solidaridad, fidelidad, individualismo; estilo de crianza de los hijos; los vínculos, la conexión con el otro; cuestiones nucleares que afectan nuestra identidad como sujetos (Rodríguez, 2001, p. 103-115).

En la actualidad el anhelo de vincularnos con el otro persiste, pero a la vez, de antepoarnos al ideal de búsqueda de los propios logros, sin ataduras que coarten, hace parte ya de la cotidianidad. Si se mira la pareja de hace cuarenta, treinta, veinte años atrás, se observa que sacrificaban el ideal de felicidad por un proyecto de futuro común; podríamos decir que se comprometían más que hoy, pero ¿a costa de qué? En este sentido una mayor igualdad entre las parejas trajo una *horizontalización* de poderes que hacen precisamente que entre unos y otros las miradas no sean sesgadas y empañadas por las dimensiones culturales, religiosas, sexuales y vinculares. La familia expresa una categorización estructurada a partir de un complejo tejido relacional de la afinidad en la cual confluyen lazos consanguíneos, de alianza, legales y morales que se traducen en las conductas pautadas e institucionalizadas, en las construcciones simbólicas y de representación social designadas en torno a ella. Pero reconocer el lugar que tiene la familia en la sociedad y en la cultura, implica también dimensionar los procesos que la acompañan en su estructuración como realidad social histórica y así descifrar el movimiento, el cambio y la transformación que le son propios (Palacio, 2003).

Leer, proyectar, desmitificar, conceptualizar, y redimensionar la familia como esfera de pertenencia en la *glocalidad*², es posiblemente, un propósito crucial en este mundo sincrónico; en un espacio donde la seguridad de los afectos, a través del respeto, la *visibilización*, el reconocimiento, la protección, el respeto, la permanencia, la defensa de los derechos, la diversidad y la diferencia, se aprenda y ponga en práctica en la experiencia de la vida familiar y se consolide la quimera de *pertenecer a una familia a pesar de...*

² Como expresión de la vinculación entre los problemas locales o regionales y los globales del planeta (Vidal- Beneyto, 2003): no son posibles las soluciones exclusivamente locales que ignoren la dimensión planetaria de la mayoría de los problemas y de las soluciones; pero tampoco tiene sentido pensar en planteamientos universales que no se traduzcan en acciones locales, que además pueden resultar más estimulantes en nuestras acciones individuales.

La solidificación de la institucionalidad familiar puede desdibujarse en tanto la génesis del vínculo no esté anclada bajo premisas fundadas en el amor, el conocimiento, la dinámica de vida familiar y el asumirse como pareja desde el encuentro de dos que se proyectan como un *nosotros-nuestros*.

De las nuevas configuraciones familiares

La representatividad instituyente del vínculo familiar se enfrenta a una profunda contradicción entre la fragilidad de la alianza y el deber de la filiación; entre la co-residencia y la autocracia de la coparticipación vincular que lleva a la poca creatividad en la relación; entre la pretensión de un sometimiento y el deseo de libertad; entre una relación física angustiosa construida entre parientes y un trecho geográfico que puede anudarse o configurarse emocionalmente desde las nuevas formas y maneras de establecer comunicación.

Lo que debería y podría ser la familia, el matrimonio, la paternidad, la sexualidad, erotismo y el amor ya no puede ser presupuestado, preguntado o anunciado de forma obligatoria, sino que varía en cuanto a contenidos, delimitaciones, normas, moral y posibilidades incluso de individuo a individuo, de relación a relación, y tiene que ser descifrado, negociado, acordado y fundamentado en todos sus detalles del cómo, qué, por qué, por qué no, aunque de esta manera se despierten y desaten demonios que duermen en todos los detalles (Beck & Beck-Gernsheim, 2001, p. 22).

La familia es una institución tan antigua como la misma especie humana; según Ackerman (1961) es una entidad paradójica y evasiva que asume muchas apariencias; es universal y a la vez singular, dado que es la misma en todas partes y, sin embargo, nunca es la misma; a través del tiempo ha permanecido y, sin embargo, nunca ha permanecido igual.

Las familias han tenido diferentes concepciones y funciones a lo largo de la historia. Hasta 1860 no habría que pensar en una historia de la familia. La ciencia histórica se encontraba aún, en este terreno, bajo el influjo exclusivo de los cinco libros de Moisés. La forma patriarcal de la familia, que se pintaba allí con más detalles que en ninguna otra parte, no sólo se admitía de un modo corriente como la más antigua, sino que, después de suprimida la poligamia, se identifica aquella con la familia plebeya contemporánea; de tal suerte, que la familia en general no había realizado ninguna evolución

histórica, concediéndose, a lo sumo, que en los tiempos antiguos pudo darse un período de comercio sexual sin reglas.

Esta concepción obedece a los distintos órdenes sociales, religiosos, culturales, y de época que se concebían como propios y no permitían cambio alguno. Gilles Lipovetsky, en la conferencia que pronunció en el Congreso de Madrid del año 2003, *La Familia en la sociedad del siglo XXI*, lo dice con claridad meridiana, con estas palabras:

La familia post-moderna es la familia en la que los individuos construyen y vuelven a construir libremente, durante todo el tiempo que les dé la gana y como les dé la gana. No se respeta la familia como familia, no se respeta la familia como institución, pero se respeta la familia como instrumento psicológico de las personas (...) Es como una prótesis individualista. La familia es ahora una institución dentro de la cual los derechos y los deseos subjetivos son más fuertes que las obligaciones colectivas.

Los diferentes cambios y transformaciones que se han dado en las familias en el tiempo, se encuentran entrelazados en las dinámicas de los procesos económicos, políticos y culturales (Palacios, 2004); es decir, la familia es una caja de resonancia de lo social, de modo que lo que ocurre en este ámbito, la afecta directamente. En este sentido de las nuevas configuraciones familiares es necesario entender las lógicas y dinámicas familiares de forma holística, desentrañando aquellas situaciones difíciles que padecen las familias víctimas de desplazamiento forzado, pobreza, desarraigo, vulneración, estigmatización, *invisibilización* de problemas, aparición de nuevas problemáticas como el desempleo, la desescolarización, la migración, la violencia, la desaparición (todo ello en plural); con esta intención, se analizarán a continuación cinco procesos de configuración de la dinámica familiar, retomados de las pautas de transformación a partir del desplazamiento forzado (Palacio, 2004): adaptación, desintegración, dispersión, cohesión-concentración y reconfiguración. En el caso de las familias que migran, hay un sentimiento ambivalente en cuanto al arraigo a su territorio natal y los nuevos espacios de recepción.³

³ Berger & Luckmann, en su libro *La construcción social de la realidad* (1968), hacen varios planteamientos que permiten comprender cómo la familia se convierte en la primera referencia de la socialización en un contexto cultural y social del cual hace parte.

En términos de la desintegración, la desaparición forzada surge en consecuencia de un “conflicto armado”, destruyendo arbitrariamente las relaciones y los vínculos familiares, a causa de las decisiones vertiginosas que debe tomar la familia en cuanto a quedarse en la zona de conflicto armado o desplazarse a otro territorio. El solo hecho de saber que un integrante de la familia está desaparecido, o tal vez esté muerto, es motivo suficiente para propiciar el declive de la convivencia familiar. En este sentido hay una degradación notable de los dispositivos socializantes de la familia, a partir de la incorporación de nuevas prácticas que ameritan asunción de nuevos roles, designación de tareas y asunción de las mismas. La dinámica interna familiar sufre entonces un proceso de desestabilización y reorganización al encontrar en la desaparición forzada una sombra que oscurece la cotidianidad de sus vidas. En las estructuras elementales del parentesco, C. Lévis-Strauss (1946) explica que en la familia se combinan dos tipos de vínculos: los biológicos -clásicamente descritos como “vínculos de sangre”, y que son los que unen a padres e hijos (transmisión genética) y a los hermanos entre sí (consanguinidad)- y el vínculo de la pareja, no biológico, al que llama “alianza”.

En este sentido, podemos afirmar, apoyándonos en Palacio (2003), que “la cohesión familiar no sólo representa una fortaleza de afrontamiento a la crisis generada por el desarraigo y el éxodo, sino que también significa detonar el ejercicio de dispositivos de adaptación a nuevas condiciones que se presentan en los lugares de recepción” (p. 217).

A partir de la desaparición forzada de un integrante de la familia, la historia de esta familia se parte en dos, y aparecen un antes y un después de los hechos, que sirven como punto de referencia para identificar las transformaciones y nuevas dinámicas vinculares.

Es posible reconocer el lugar de la mujer en la familia que está en proceso de reconfiguración, la supremacía de una posibilidad de estabilidad que da soporte a las vidas que están en este lugar, el de la actual familia, en donde no aparece la figura de padre, pero se dibuja con potencia el cuerpo y sus vivencia de la mujer sujeto y objeto del trauma que causa toda desaparición; esta familia monoparental con jefatura femenina es tipificada como la que lleva en sí misma la historia, las huellas, los relatos y las voces no sólo de ella sino la de todos quienes conforman la institucionalidad familia. Las familias buscan sus seres queridos, no desean encontrar tumbas, ni hacer parte de las cifras; desean recuperar a su familiar y honrar su memoria en medio del dolor y la nueva familia que se ha configurado tras el silencio, el duelo, el

dolor, el malestar, la impotencia, el caos y la pobreza en la mayoría de los casos.

Consideraciones finales

La caracterización y análisis de lo que enfrentan las familias en los contextos del conflicto armado, permite responder a los interrogantes en torno a ¿cuáles son los lugares que ocupan las familias en la desaparición forzada en Colombia? No, de hecho sus efectos y configuraciones no son tan claras y precisarían de nuevos estudios que permitieran dar cuenta de lo que ocurre intra y extra familiarmente con su estructura, funciones, potencias, y dinámica para inferir una morfología familiar antes, durante y después de la desaparición.

En este sentido, identificar las situaciones que afrontan las familias víctimas de la desaparición forzada de uno de sus integrantes y, sobre todo, los procesos que deben llevar a cabo para enfrentar la situación y, por consiguiente, para reconfigurar la organización y las funciones familiares, fueron asuntos relevantes que emergieron en las lecturas realizadas. El lugar por ejemplo de “presunto”, apelativo de quien desaparece en lo público, posibilita un nuevo estatus a la familia, que ya no esperará más a quien ha desaparecido, aunque la memoria de ese desaparecido no se borrará. Un crimen que devuelve la vida misma; en medio de sus búsquedas, la familia desentraña el dolor, configura la vida individual y la vida familiar, al comprender que ya se cuenta con “un pedacito” de padre, madre, hijo, tío u otro familiar.

Si bien se tiene presente en virtud de la gran necesidad de que la verdad quede totalmente esclarecida relacionada con el familiar desaparecido y que se haga justicia, todo ello significa reabrir la herida, permitiendo a su vez cerrarla. El hecho de poder hacer público el dolor íntimo familiar permite aliviar la tensión de la lucha al compartirlo, contarlo, socializarlo; es ir saliendo de la sombra y abarcar otros campos de acción, otros espacios de vida en lo personal y familiar.

Sin embargo y atendiendo a los *problemas* que surgieron en las búsquedas es imperativa la configuración de la sospecha que a mi juicio podrían suponer opciones desde un lugar propositivo que anudarían la idea de pensar la familia como vínculo que se rehace; acuñado a la desintegración que subsiste frente a la afectación en la convivencia familiar; las rupturas que se pueden generar, los desencuentros y la diversidad de sentimientos suscitados por la no presencia de un integrante de la familia –desaparecido–.

En este sentido Palacio (2003) argumenta cómo la desintegración familiar se encuentra precedida por la estructuración de frágiles vínculos de convivencia; de esta manera, la ausencia de las figuras parentales del padre, de la madre o de ambos, por efectos de la muerte violenta y la desaparición, provoca en algunos casos una ruptura de la unidad familiar. Aquí el vínculo que se rehace no es la posibilidad familiar para permanecer en el escenario social, es la consideración para surgir como grupo que se transforma con nuevas potencialidades, sus nuevas capacidades discursivas, los relatos que tejieron este vínculo y su capacidad para rehacerlo incluso con nuevos integrantes que antes no aparecían en la familia. En esta urdimbre vincular del proceso de reparación y fragmentación a la vez de la familia, la construcción de redes cohesivas, representativas y que generen sentido a cada uno de los miembros se asume con un reto en permanencia a los cambios que surjan en la convivencia cotidiana y que muy seguramente serán ancla y soporte de la nueva identidad que sume la familia como grupo humano en construcción.

Se destaca el papel que tiene la resiliencia como una alternativa para que las familias-víctimas enfrenten las situaciones adversas que asumen después de la desaparición de uno de sus miembros. La familia no es la misma de la cual se hacía parte antes de la desaparición; la configuración de familia *posdesaparición* se comprende como aquella que migra a otra condición o condiciones sin olvidar su historicidad, sus ciclos evolutivos como parte fundamental de su impronta como grupo social; esta familia responde a unos marcos de referencia geopolíticos transformadores propios de la geografía colombiana y en especial de la latinoamericana.

Finalmente, es urgente que desde lo institucional (Estado Colombiano) el trabajo desde un enfoque psicosocial sea la posibilidad para que las graves violaciones de los derechos humanos y transgresiones al Derecho Internacional Humanitario que impactan no sólo a quien se encuentra desaparecido sino a su grupo familiar, provea los mecanismos necesarios en función de considerar lo que caracteriza la pérdida: sufrimiento emocional por la pérdida del ser querido y la imposibilidad de completar el duelo, angustia, depresión, temores, recuerdos recurrentes, ideas fóbicas y sentimientos de culpa, que luego incidirán a nivel físico y social en cada uno de los integrantes de la familia. El acompañamiento psicosocial busca precisamente facilitar la expresión emocional de las personas o comunidades víctimas, con el fin de disminuir el impacto emocional, potenciar sus fortalezas y apoyar procesos naturales de recuperación bajo la premisa resiliente en términos de que los sistemas de creencias familiares brindan coherencia y organizan la experien-

cia a fin de que los miembros de la familia puedan dar sentido a las situaciones críticas. En su investigación sobre los paradigmas familiares, David Reiss (1981) demostró que las familias construyen creencias compartidas sobre el funcionamiento del mundo y su propio lugar en él.

Con el fin de posibilitar que las familias se incorporen a la civilidad sin miramientos en términos de su condición, es necesaria una apuesta desde la academia: pensar en los proyectos de intervenciones a familias de desaparecidos, cómo están siendo encausados a la población específica víctima de la desaparición, qué seguimiento se efectúa, su periodicidad, las demandas inherentes de cada proceso en particular, y, de una manera especial, sobre la reglamentación de políticas públicas serias y certeras frente al acompañamiento institucional a las familias antes, durante y al finalizar el proceso de reparación, cuando hay lugar a ello.

Referencias

- Ackerman, N. (1961). *Diagnóstico y tratamiento de las relaciones familiares*. Buenos Aires, Argentina: Hormes.
- Almarza, M. (1991). *Grupos terapéuticos de reencuentro*. Colección Cintras. [Versión Electrónica]. Recuperada el 20 de noviembre de 2011 de: <http://www.cintras.org/textos/libros/libro%20lineales/gruposterapeuticosmta.pdf>
- Álvarez, R. (1980). *The interamerican commissions on human rights and disappearances, Seminar on disappearances organized by amnesty international USA*, p. 1. En: Amnistía internacional, Informe Anual 2002. Londres, Reino Unido: Centro de Documentación de AI: POL 10/04/2002.
- Ambos, K. & Malarino, E. (2009). *Desaparición forzada de personas: Análisis comparativo e internacional*, Bogotá, Colombia: Temis.
- Bautista, Y. (2009). *Fundación Nuevo Arcoíris, varios años, sección de publicaciones, Toda ley de víctimas debe incluir los desaparecimientos forzosos*. Bogotá, Colombia: Fundación Nuevo Arcoíris.
- Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. (2001). *El normal caos del amor. Las nuevas formas de la relación amorosa*. Barcelona, España: Paidós.

Berger, P. & Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Brijalbo, M. & Londoño, C. (2004). *Análisis del delito de desaparición forzada*. Tesis de Grado. Bogotá, Colombia: Universidad Javeriana Facultad de Ciencias Jurídicas. [Versión Electrónica]. Recuperada el 20 de noviembre de 2011 de: <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/derecho/dere6/DEFINITIVA/TESIS55.pdf>

Cáceres, S. (2008). *La desaparición forzada en Colombia, un mecanismo estatal para controlar y disciplinar a la oposición política y a la sociedad en general*. Tesis para optar el título de politólogo. Bogotá, Colombia: Facultad de ciencias políticas y relaciones internacionales. Pontificia Universidad Javeriana.

Calveiro, P. (2005). *Familia y Poder*. Buenos Aires, Argentina: Araucaria.

Castells, M. (1997). La era de la información. *Economía, Sociedad y Cultura*. Vol. 2: El poder de la identidad. Madrid, España: Alianza.

Constitución Política de Colombia (1991).

Convención Americana sobre Derecho Humanos (1969).

Convención Interamericana sobre Desaparición Forzada de Personas: Belém do Pará (1994).

Corporación Jurídica Libertad (2009). *Desaparición forzada, crimen de lesa humanidad*. [Versión Electrónica]. Recuperada el 21 de noviembre de 2011 de: http://www.cjlibertad.org/index.php?option=com_content&view=article&id=248:desaparicion-forzada-crimen-de-lesa-humanidad-&catid=50:hazlojusto&Itemid=90

Declaración Universal de Derechos Humanos (1948).

Domínguez, E. & Godín, R. (2007). "La resiliencia en familias desplazadas por la violencia sociopolítica ubicadas en Sincelejo". En: *Revista Psicología desde el Caribe*, 19, 154-180. Barranquilla, Colombia: Universidad del Norte.

- Flaquer, LL. (1999). *La estrella menguante del padre*. Barcelona, España: Ariel.
- Fraser, M.W., Rischman, J.M. & Galinsky, M.J. (1999). Risk, protection and resilience: Toward a conceptual framework for social work practice. *Social Work Research*, 23, (3), 131-143.
- Freud, S. (1981). *Los principios del fundamento mental*. En: Obras completas. Tomo II, Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- García, C. (2008). Subjetividades bajo la violencia. Una perspectiva desde la sociología. En: *Conflicto armado: memoria, trauma y subjetividad*. José Fernando Velásquez [et al.]. Medellín, Colombia: La carreta editores, nueva escuela lacanianiana.
- Génesis de la desaparición forzada en Colombia* (2010). [Versión Electrónica]. Recuperado el 25 de noviembre de 2011 de: http://www.cjlibertad.org/index.php?option=com_content&view=article&id=365:movice&catid=50:hazlojusto&Itemid=90
- Giddens, A. (1997). *Modernidad e identidad del Yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona, España: Península.
- Grijalbo, M. & Londoño, C. (2005). La desaparición forzada de seres humanos: una conducta focalizada en América Latina. *Universitas estudiantes*, 2, 35-51. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana. [Versión Electrónica]. Recuperada el 27 de noviembre de 2011, de: <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/iidh/cont/28/dtr/dtr2.pdf>
- Huneus, T. (1991). Algunas dinámicas familiares observadas en familias de detenidos desaparecidos. *Colección Cintras*. [Versión Electrónica]. Recuperada el 17 de noviembre de 2011 de: <http://www.cintras.org/textos/libros/libro%20lineares/algunasdinamicasfamiliaresenfamiliasDDhuneus.pdf>
- Jelin, E. (2004). *Pan y afectos. La transformación de las familias*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Kordon, D. (2007). Memoria del desaparecido. Publicado en: *Revista Reflexión*, 3.

- Le Petit Robert, (2008). *Diccionario francés monolingüe*, [CD-ROM]. Biblioteca electrónica.
- León, M. (1995). La familia nuclear: origen de las identidades hegemónicas femenina y masculina. En: *Género e Identidad*, comps. Arango, L. y Viveiros. Bogotá, Colombia: Tercer Mundo Editores; Uniandes; U. Nacional.
- Ley 589 de 2000. Colombia.
- Libro de Ponencias del Congreso "La familia en la sociedad del siglo XXI" (2003). La familia ante el reto de la tercera mujer: amor y trabajo. Febrero-Marzo, 83. Madrid, España: FAD.
- Llobet, V. (2005). *La promoción de resiliencia con niños y adolescentes*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- López, C. (2009). Desaparición forzada de personas. Análisis comparativo e internacional. *Informes Nacionales*. Capítulo IV. Bogotá, Colombia.
- Masten, A. (1994). Resilience in individual development: Successful adaptation despite risk and adversity. En M.C. Wang y E.W. Gordon (eds.). *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 3-25.
- Masten, A., & Coatsworth, J. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments. *American Psychologist*, 53, 205-220.
- Melillo, A. et al. (2004). *Resiliencia y subjetividad, los ciclos de la vida*, Buenos Aires, Argentina: Paidós Tramas Sociales.
- Mesa, A., Núñez, K., & Charry, D. (2010). "Intervención psicosocial con fines de reparación con víctimas y sus familias afectadas por el conflicto armado interno en Colombia: equipos psicosociales en contextos jurídicos". *Revista de Estudios Sociales*, (36), 103-112.
- Moncada, J. (2008). Diagnóstico sobre cadáveres sin identificar (nn) producto del conflicto armado, registrados e inhumados en cementerios del oriente antioqueño. En: *Revista El Ágora*, USB Departamento de Formación Humana y Bioética, Medellín, Vol. (9), 1.

- Morales, E. (1991). Situación de familia y pareja. *Colección: Cintras*. [Versión Electrónica]. Recuperada el 20 de noviembre de 2011 de: <http://www.cintras.org/textos/libros/libro%20linares/situacionfamiliaparejaem.pdf>
- Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. [Versión Electrónica]. Recuperado el 01 de diciembre de 2011 de: http://www.ohchr.org/Documents/Publications/FactSheet6Rev3_sp.pdf
- Pachón, X. (2007). La familia en Colombia a lo largo del siglo XX. En: Ramírez M y Payana Y. *Familias, Cambios y Estrategias*. [Versión Electrónica]. Recuperado el 25 de noviembre de 2011 de: <http://www.bdigital.unal.edu.co/1363/13/12CAPI11.pdf>
- Palacios, M. (2004). *El escenario familiar. La convergencia del conflicto armado y el desplazamiento forzado. Una lectura desde la realidad del departamento de Caldas*. Caldas, Colombia: Departamento de Estudio de Familia.
- Polette, R. & Dobbs, B. (2005). *La resiliencia, el arte de surgir a la vida*. Buenos Aires, Argentina: Lumen.
- Prieto Sanjuán, R. A. (1998). Conflicto armado en Colombia y desplazamiento forzado: ¿qué protección? *Revista IIDH*, (8).
- Quintero, A. (2007). *Diccionario especializado en familia y género*. Buenos Aires, Argentina: Lumen Humánitas. [Versión Electrónica]. Recuperada el 19 de noviembre de 2011 de: <http://www.cintras.org/textos/reflexion/r34/memoriadeldesaparecido.pdf>
- Redepaz, (2008). *Víctimas del conflicto armado en Colombia: Perfil, escenarios, autores y hechos*. Sistematización y análisis de denuncias realizadas en Antioquia, Bolívar, Córdoba, Magdalena y Valle del Cauca. Bogotá, Colombia: Redepaz.
- Reiss, D. (1981). *The family's construction of reality*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Rodríguez, A. (2001). La familia post-moderna: distancia y compromiso. Grupo ZURBANO de Terapia Familiar. *Redes*, 18, 103-115. Diciembre. [Versión Electrónica]. Recuperada el 19 de noviembre de 2011 de: <http://www.revistaredes.es/imagenes/pdf/La%20familia%20posmoderna.%20A.%20Rodr%C3%ADguez.pdf>
- Siebert, A. (2005). *La resiliencia. Construir en la adversidad*. Barcelona, España: Alienta.
- Siebert, A. (2007). *La resiliencia*. Barcelona, España: Alienta.
- Thoumi, F. (1997). Colombia: del espejismo del desarrollo a la crisis política y social. *Revista de Economía de la Universidad del Rosario*, 1, 11-31 (enero de 1998).
- Vidal, J. (2003). *Hacia una sociedad global*. Madrid, España: Taurus.
- Villalba, Q. (2003). El concepto de resiliencia individual y familiar. Aplicaciones en la intervención social. *Psychosocial Intervention / Intervención Psicosocial*, 12(3), 283-299.
- Villegas, G. (2008). *Familia, ¿cómo vas? Individualismo y cambio de la "La Familia"*. Manizales, Colombia: Centro Editorial Universidad de Caldas.
- Walsh, F. (2004). *Resiliencia familiar: estrategias para su fortalecimiento*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Computadores para la paz

Ambientes de innovación para promover la calidad y la equidad en la educación inicial

María Angélica Enciso Rodríguez*

Resumen

El siguiente artículo, presenta los componentes metodológicos y pedagógicos, derivados del proceso de implementación del proyecto *Computadores para la paz*, iniciativa liderada por la fundación de Atención a la Niñez FAN, en la ciudad de Medellín; con la cual se espera contribuir a una educación inicial de calidad, como estrategia para aumentar la equidad; dar a los agentes educativos la posibilidad de utilizar las TIC como herramientas de trabajo pedagógico con los niños y niñas de primera infancia y hacer un aporte en la construcción de los lineamientos para la formación de agentes educativos de la Primera Infancia en Colombia. Se describen así, los diferentes momentos de la experiencia desde los procesos de alistamiento, formación, implementación y evaluación.

Palabras clave

Uso de TIC en educación inicial, ambientes de innovación, primera infancia, agentes educativos, formación de agentes educativos, atención integral.

* Máster en TIC aplicadas a la Educación. Coordinadora Pedagógica, Fundación de Atención a la Niñez. Medellín, Colombia. Correo: computadorespp@fan.org.co

Introducción

Es la educación la gran esperanza para hacer de Colombia *un país en paz*, con mejores personas, más adaptada a la sociedad del conocimiento, integrada competitivamente y sobre todo socialmente más equitativa; por ahora es un proceso en vía de desarrollo que se ha dado por la ausencia de una integración efectiva del equipamiento educativo, con propuestas pedagógicas asertivas que respondan a las necesidades de nuestros contextos.

El usar TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en los espacios educativos como facilitadores de entornos de aprendizaje y mediadores de contenidos que incrementan la calidad de la educación, representa aún una novedad, mucho más si se implementa en medio de las carencias y limitaciones estructurales de los barrios más pobres como lo son los de la ciudad de Medellín, contexto en el cual nace esta iniciativa. Por lo tanto, la innovación desde esta perspectiva considera la inclusión de recursos tecnológicos, pero no será ésta inclusión lo que caracterice un ambiente innovador, sino el diseño didáctico que sustente el desarrollo de habilidades en los niños y las niñas.

Desarrollo

La globalización, los cambios en las formas y medios a través de los cuales se establecen nuevos procesos de comunicación, la inserción de las TIC en los escenarios social, educativo, político, se han convertido en una necesidad para todos los países y ciudadanos a nivel mundial; de esta forma, todos los programas, planes y proyectos que se formulen no pueden desconocer este panorama y deben enfocar sus esfuerzos hacia una integración efectiva de y con las TIC, respondiendo así a las demandas que tiene la nueva sociedad de la información y el conocimiento en el desarrollo de habilidades y competencias para el manejo efectivo de la información y la construcción de conocimiento.

En realidad no se trata de que haya pocos computadores en Colombia, por el contrario, existen varias propuestas a nivel político, educativo y social, que pretenden llevar la tecnología a todas las lugares del territorio colombiano. El problema radica en la forma como se usan las TIC, desconociendo la existencia de las bases intelectuales y las habilidades psicosociales que deben desarrollarse para una utilización socialmente más productiva y los

procesos de formación que deben generarse para un uso inteligente y efectivo en todos los actores que se involucran con los procesos de integración a nivel educativo.

Pero ¿cuándo y cómo se debe empezar a desarrollar estas bases? Las investigaciones sobre biología del aprendizaje han demostrado que existen momentos especialmente aptos para el desarrollo de capacidades fundamentales, siendo los 5 primeros años de vida, una de las etapas donde la interacción del niño con un sistema de influencias formativas de orden familiar y escolar, ejercen una acción casi definitiva sobre las estructuras biológicas, fisiológicas y psicológicas en pleno proceso de formación y maduración.

En esos primeros años de vida, el cerebro abre una auténtica ventana de oportunidad por lo que el entorno social y cultural así como la estimulación adecuada a nivel cognitivo, social y emocional, alcanzan el máximo potencial para contribuir al desarrollo de destrezas vinculadas con el aprovechamiento de la educación.

A partir de este escenario, la Fundación de Atención a la Niñez, FAN, comienza a dar respuesta a las nuevas demandas que la sociedad del conocimiento plantea, articulando las acciones y estrategias propuestas con el Plan de Atención Integral para la Primera Infancia, el cual se planifica y desarrolla teniendo en cuenta la política pública, los planes de desarrollo local, regional, nacional e internacional, programas y proyectos institucionales, además retomando y acogiendo los cuatro grandes desafíos consignados en el plan decenal de educación 2006- 2015:

- La globalización y la autonomía como fines de la educación y su calidad.
- La educación en y para la convivencia y la ciudadanía.
- La renovación pedagógica y el uso de las TIC en la educación.
- La integración de la ciencia y la tecnología en la educación.

Es así como en el año 2006, gracias al acompañamiento técnico pedagógico del MIT (Massachusetts Institute of Technology) y con apoyo de la CAF (Banco de Desarrollo para América Latina) surge el proyecto *Computadores para la Paz*, partiendo de reconocer que la educación inicial de niños y

niñas en situación de vulnerabilidad social y económica es una ocasión única para acortar las diferencias impuestas por la desigualdades de origen social, generando capacidades que les permitan reducir las diferencias derivadas del desigual acceso a ingresos y capitales culturales de las familias de origen. Con esa tesis, el proyecto planta como idea central que “Un cerebro desarrollado en las condiciones adecuadas, permite a los niños crecer sanos, inteligentes, sociables y felices, capaces de construir una Colombia en paz” (Botero, 2009, p. 1)

En efecto, la propuesta básica del trabajo implementado por el proyecto es que por medio del diseño de estrategias didácticas identificadas con una concepción de ambiente innovador de educación y un enfoque constructor, el uso de las TIC puede resultar una herramienta particularmente eficaz para mejorar la calidad de la educación inicial. Al principio, se desarrolló un primer piloto con 200 niños matriculados en los centros infantiles FAN.

Con el paso de los años la iniciativa comienza a reconocerse como una apuesta por la inclusión digital y social efectiva en la Educación Inicial, en contextos de vulnerabilidad social y económica; en la actualidad ya ha beneficiado a más de 4.000 mil niños y niñas, pertenecientes a la modalidad institucional, brindando experiencias de interacción en ambientes significativos que enriquecen y diversifican sus formas de comunicación, expresión y representación de la realidad e identificando otras realidades que son abordadas desde metodologías lúdicas e interactivas.

En síntesis, es una propuesta que invita a la reflexión de una integración pedagógica donde las TIC se conciban como parte de la lógica del proceso educativo y no como un fin instrumental, promoviendo la vinculación de los padres de familia quienes son partícipes en la construcción de una cultura de apropiación, expresión y comunicación de conocimientos, disminuyendo así, la brecha digital y cognitiva; aportando a la equidad, calidad y efectividad de los procesos pedagógicos de los niños y niñas menores de 6 años, sus familias y agentes educativos, donde las TIC se convierten en “instrumentos cognitivos capaces de mejorar la inteligencia y potenciar la aventura de aprender”. (Marqués, 2000, cita a Beltran, 2008).

Objetivo general

Implementar procesos de desarrollo integral con niños y niñas menores de 6 años, utilizando el computador y otras herramientas tecnológicas

como medio para potenciar sus capacidades y ampliar la comprensión sobre el mundo que les rodea bajo una filosofía constructorista.

Objetivos específicos:

- Promover la integración pedagógica de los recursos tecnológicos disponibles hacia la praxis educativa, la construcción de conocimientos y el aprendizaje significativo en los procesos de aprendizaje de los niños y las niñas menores de 6 años.
- Orientar y capacitar a los agentes educativos de la Primera Infancia y Educación Inicial, en la formulación, e implementación de modelos didácticos que apoyados en el uso de TIC, desarrollen competencias en los niños y niñas desde una perspectiva de la integralidad

Etapas de la Experiencia

1) Alistamiento, inducción y uso

Inducción a los equipos locales, coordinadores de las sedes educativas, sobre la incorporación de las TIC en los programas de primera infancia y su articulación con las políticas del Ministerio de Educación Nacional. La incidencia de los recursos y diferentes tecnologías en los procesos de desarrollo infantil, la relación que establecen los niños frente a la tecnología en el contexto de los llamados "Nativos digitales", experimentación de los diferentes recursos tecnológicos.

En este primer momento se propone la reflexión en torno al uso de las diferentes herramientas, aplicaciones y recursos tecnológicos implementados en el marco del trabajo con los niños y las niñas en los diferentes contextos educativos. (Experiencias, investigaciones, estudios de caso desde el modelo FAN).

El juego, el desarrollo de la creatividad, la exploración de herramientas son elementos clave que buscan identificar las experiencias relacionales de las TIC y el desarrollo infantil en la primera infancia.

2) Adecuaciones y dotación técnico logística

Adecuación de los espacios educativos, y disposición de los computadores en cada uno de los espacios de aprendizaje. Se realiza la consecución de insumos tecnológicos, desde el área pedagógica, análisis y evaluación de recursos informáticos y herramientas que posibilitan la interacción con diversos contenidos para el aprendizaje. Se realiza el proceso de reconocimiento del entorno de trabajo, su interfaz y funcionamiento, acondicionándolo a las necesidades de cada uno de los proyectos o actividades a desarrollar para el trabajo con los niños y las niñas.

3) Ciclos de formación pedagógico-tecnológica para los agentes educativos CREATIC

Los agentes educativos beneficiados, participan de encuentros de formación que contribuyen al desarrollo del proyecto sobre el uso y apropiación de las TIC en la creación de ambientes de innovación educativa para niños y niñas menores de 6 años en los tres ejes: pedagógico, técnico-logístico y gestión institucional.

Se integran estrategias de acompañamiento virtual y presencial, a través de visitas in situ, que permiten realizar actividades de planeación, ejemplificación y análisis de las prácticas pedagógicas.

El rol del agente educativo es fundamental en esta propuesta, en tanto es responsable de la mediación social que proporciona intencionalidad, trascendencia y significado a la interacción del niño con su entorno y con los demás niños, potenciando no sólo el desarrollo cognitivo sino el respeto por el otro y la aceptación de la diversidad y la generación de nuevos ambientes que potencien el desarrollo integral de los niños y niñas.

4) Monitoreo, sistematización y evaluación de resultados

La evaluación se definió con base en la medición de los siguientes indicadores:

- Tecnológicos: Niño-Máquina, valorando el grado de conocimiento y fluidez tecnológica.
- Desarrollo Integral: metas o logros significativos de aprendizaje propuestos desde el enfoque de competencias y habilidades para la vida.

- Habilidades y competencias TIC de los agentes educativos participantes del proyecto.

Por medio de diferentes presentaciones del proyecto y las sistematizaciones realizadas a través de estrategias como: talleres, entrevistas, grupos focales con agentes educativos y padres de familia, se identifican tres áreas de efectos:

- Eficiencia del modelo pedagógico institucional
- Mejoramiento de la calidad del aprendizaje
- Fortalecimiento del rol del agente educativo

Balance de la experiencia

Principales aprendizajes:

La investigación es componente esencial en el análisis frente a la integración de tecnologías en Primera infancia, por lo tanto todos los estamentos, desde directivos, coordinadores, agentes educativos, deben observar de manera intencionada y planificada las relaciones que van estableciendo los niños y las niñas con las herramientas tecnológicas en su desarrollo de competencias.

Nos encontramos en el contexto de la nueva generación que ha sido catalogada como “nativos digitales”, aquellos individuos que tienen formas de relacionarse con las tecnologías de manera sencilla y con unas características definidas frente al manejo de la información. Nuestros procesos no pueden ser ajenos a estas demandas y conocimientos que poseen los niños frente al tema; aprovechar este potencial puede llevarnos a innovar en los procesos de aprendizaje y a desarrollar competencias que se requieren para interactuar en la sociedad de la información, sin descuidar el sentido humano e integral que debe tener toda propuesta educativa para la *Primera Infancia*.

Los niños y niñas han desarrollado mayores habilidades a nivel lingüístico, gracias a las opciones de interactividad, sonoridad y diseño que ofrecen las diferentes aplicaciones; además del fortalecimiento de estilos de lectura diferentes a la convencional desde el reconocimiento de los iconos y sus funciones dentro del entorno de trabajo. Esto nos ha llevado considerar que la búsqueda y creación de contenidos para este nivel, no debe desconocer estas características de orden técnico.

La integración de la familia es clave para fortalecer el desarrollo integral de los niños y niñas. Conocer sus experiencias con tecnología, los recursos con los que cuentan y las formas de interacción que tienen los niños y niñas en casa, genera mayor pertinencia y articulación con las iniciativas que se promueven al interior del centro infantil.

El uso pedagógico de las TIC necesita más que TIC; debe involucrar procesos de formación, acompañamiento y trabajo con los agentes educativos que intervienen en el trabajo con los niños y las niñas desde componentes de orden técnico, pedagógico y tecnológico.

Conclusiones

- El proyecto ha permitido que los agentes educativos, algunos por primera vez, pudieran explorar las posibilidades expresivas y de representación del computador como un primer paso en la aplicación de las TIC al proceso educativo. En este punto es importante resaltar la simultaneidad del aprendizaje junto con el de los niños y las niñas, factor que refuerza la integralidad del aprendizaje significativo y colaborativo.
- La planeación pedagógica debe ser una estrategia de articulación efectiva de las actividades y las herramientas tecnológicas, respondiendo al desarrollo de competencias en el ámbito de la primera infancia y a nivel digital frente al manejo de la información.
- El impacto positivo que se ha generado con la aplicación de este proyecto inscrito bajo un modelo pedagógico desarrollista con enfoque constructorista, se posibilitó a la creación de ambientes de innovación educativa donde las TIC fueron utilizadas como herramientas de apoyo que favorecieron la exploración y aprendizaje por parte de niños y niñas.

Desde la aplicación y efectividad de la propuesta se invita a la reflexión continua sobre la renovación de prácticas educativas donde se ratifica que las TIC no pueden estar ajenos al uso, manipulación y exploración libre o dirigida por parte de niños y niñas de la primera infancia, ya que en ellas encuentran valiosas herramientas para el aprendizaje y formación de competencias para la vida. Por tanto, es importante definir que la innovación no la genera el recurso tecnológico en el espacio de aprendizaje, sino la estra-

tegia que defina el agente educativo para su utilización. El carácter innovación para la primera infancia se genera al integrar elementos motivacionales para el desarrollo de los niños y las niñas, cuando se construyen entornos centrados en la fantasía y el juego, en el que los infantes puedan construir y aprender lúdicamente, con situaciones retadoras, solucionando problemas que los conducen a un punto deseado; es así como en los ambientes, las TIC se convierten en una herramienta interactiva en la que se recrea el espacio de aprendizaje con la imagen, el color, el movimiento, el sonido y la animación, que además de una gran motivación, propician un aprendizaje flexible en la organización, y entrega la construcción del conocimiento, ya que lleva a los niños y niñas tanto a procesos individuales de aprendizaje como a procesos colectivos de construcción a nivel creativo e investigativo.

Proyecciones a futuro

- Establecer lineamientos y orientaciones pedagógicas que incidan y direccionen las acciones de los actores responsables de la educación de la primera infancia en los niveles nacional, regional y local.
- Fortalecer la infraestructura a nivel técnico de acuerdo con los requerimientos que presenten las nuevas herramientas tecnológicas.
- Generar redes de trabajo colaborativo con los agentes educativos implicados en los procesos pedagógicos con los niños y niñas entre los 0 y los 6 años, consolidando la importancia de articular efectivamente las TIC desde los primeros años de vida, en respuesta a la formación de ciudadanos competentes, que más que dominen las herramientas, puedan manejar la información y desarrollar competencias para la vida.
- Transferencia del conocimiento aprendido por el proyecto a otras zonas y entidades de primera infancia en el territorio nacional.
- Un mayor desarrollo de habilidades en los niños y niñas que posibiliten su participación en los nuevos escenarios que genera la sociedad del conocimiento.
- Una mayor calidad y equidad en los procesos de atención integral en la primera infancia en Colombia.

- Fortalecimiento del rol del agente educativo en la generación de propuestas innovadoras y significativas, con la integración efectiva de las TIC.

Referencias

Botero, Luz Amalia (2009). Citada en el informe "Computadores para la paz, alianza para una educación inicial con calidad y equidad para a Primera Infancia en condiciones de vulnerabilidad Social., Medellín – Colombia Fundación de Atención a la Niñez – FAN.

Beltran Llera, J. (2008). Citado en *El Impacto de la Sociedad de la Información en el mundo educativo*, por Marquès Graells, 2000 (última revisión: 7/08/11)

FAN. (2009). *Computadores para la paz, una historia con calidad y equidad para la primera infancia en condiciones de vulnerabilidad social*. Medellín – Colombia Fundación de Atención a la Niñez – FAN

Lectura y escritura: una experiencia educativa con adultos afectados por la violencia

Luisa Fernanda Ríos López*

Resumen

Hablando de diversidad, inclusión, derechos y deberes con relación a la educación, el ámbito escolar debe convertirse en el espacio donde permanentemente se promueve estos aspectos fundamentales para el desarrollo de cualquier ser humano y por ende de la sociedad. Es por ello que El Centro de Formación para la Paz y la Reconciliación, Cepar, en busca de mejorar las condiciones individuales de sus estudiantes planeó y desarrolló una estrategia de intervención interdisciplinaria que atiende las necesidades educativas de los estudiantes. Gracias a este proyecto no solo se ha logrado que muchos de los estudiantes cumplan sus objetivos académicos, sino también, se ha logrado evidenciar la importancia de las habilidades que se desarrollan en la niñez para la futura adquisición de aprendizajes como lo es el de la lectura y escritura.

Palabras clave

Diversidad, inclusión, estrategias pedagógicas, necesidades educativas, competencias

* Especialista en Docencia Investigativa universitaria. Docente Centro de Formación para la Paz y la Reconciliación. Medellín, Colombia. Correo: luisa.rios@pazyreconciliacion.gov.co

Introducción

El proyecto Necesidades Educativas Especiales del Centro de Formación para la Paz y la Reconciliación, Cepar, es una experiencia significativa que deja ver elementos de gran relevancia para el proceso de enseñanza aprendizaje, particularmente en relación con la importancia del aprendizaje de la lectura y escritura a temprana edad.

El proyecto fue pensado inicialmente con el ánimo de aportar a la construcción de una propuesta educativa incluyente para los estudiantes que evidenciaban problemas de aprendizaje y bajo desempeño académico, a fin de implementar una estrategia que mejorara sus condiciones y así ofrecer posibilidades reales de participación y capacitación, potenciando a su vez competencias y habilidades que les permita alcanzar sus objetivos académicos.

Con la propuesta no sólo se ha logrado que algunos estudiantes avancen en su ruta educativa, sino que también ha sido posible identificar los diversos factores relacionados con los trastornos que la gran mayoría de ellos presentan, tales como: factores cognitivos, físicos, sensoriales, de la comunicación, emocionales y psico-sociales. Pero no sólo estos trastornos han sido la barrera educativa a la que se han enfrentado los estudiantes, también existen otros factores determinantes como lo son las habilidades motoras y cognitivas que no desarrollaron en edades propias para ello, algunas de ellas adquiridas una vez se adquiere el código lecto-escrito.

La educación como eje fundamental para el desarrollo de todos los seres humanos se ha convertido en un privilegio y no en un derecho como ha sido promulgado universalmente. Son muchas las personas que por múltiples razones se han visto privadas de él. En Colombia, de acuerdo con las últimas investigaciones realizadas por el DANE, la tasa de analfabetismo alcanzó el 6,3% en el 2010, y según los últimos informes dados por la Ministra de Educación, María Fernanda Campo, en Colombia las personas que no saben leer ni escribir representan el 6,6% de la población.

Pero estas cifras van de la mano con otras menos esperanzadoras y es que el grado de analfabetismo para la población con alguna discapacidad ya sea física o cognitiva, es 22,5%, casi tres veces la cifra nacional, demostrando con ello que somos un país con altos niveles de inequidad y exclusión con respecto a esta población, en cuanto a educación se refiere. (Ver imagen 1. Estudiante de primer grado).

Imagen 1. Estudiante de primer grado.

Estudiante de primer grado; su proceso lector avanza significativamente, pero su proceso escrito muy poco; ya presenta digrafía (trastorno de la escritura). Foto tomada por Luisa Fernanda Ríos, julio 2011.

Partiendo de esta realidad nacional y ahondando en aquella que toca más de cerca, el Centro de Formación para la Paz y la Reconciliación, Cepar, ha querido apostarle a la transformación de estas realidades, y por medio del proyecto “Necesidades Educativas Especiales” ha conformado un grupo interdisciplinario de profesionales que indagan sobre las dificultades y necesidades educativas de la población estudiantil que allí converge, y que inciden en el no logro de los objetivos académicos, formativos y laborales de estas personas.

Dificultades y necesidades asociadas a trastornos psíquicos, psicológicos, alteraciones cognitivas, alteraciones de dispositivos básicos, trastornos mixtos del aprendizaje y falta de desarrollo de habilidades metacognitivas, a causa de la deprivación socioeducativa y cultural a la cual han estado expuestos a lo largo de sus vidas.

El proyecto pretende no sólo indagar por dichas dificultades y necesidades, sino también planear y desarrollar estrategias individuales y grupales que aporten al mejoramiento de las condiciones de cada estudiante según sus necesidades. De igual forma, busca permanentemente aportar a la construcción de una propuesta educativa incluyente enfocada a mejorar las condiciones de aprendizaje y así ofrecer posibilidades reales de participación y capacitación que potencien la autonomía, la laboriosidad y la productividad. (Ver imagen 2. Valoración fonoaudiología).

Imagen 2. Valoración fonoaudiología



Estudiante con necesidades educativas especiales en valoración de fonoaudiología. Foto tomada por Luisa Fernanda Ríos, julio de 2011.

El proyecto es una propuesta *de inclusión educativa para personas con dificultades cognitivas y/o discapacidad*, que pretende inicialmente hacer una identificación de aquellos participantes que pueden presentar discapacidad y/o dificultades cognitivas para su aprendizaje y requieran ser evaluados interdisciplinariamente para determinar su condición actual, con el objetivo posterior de ser incluidos a nivel educativo.

Objetivos

Objetivo general

Identificar las necesidades educativas especiales de los participantes del programa Paz y Reconciliación que se encuentran dentro de una ruta educativa, a fin de realizar un acompañamiento integral que le permita incluirse en igualdad de condiciones, al proceso educativo en sus dos modalidades: formación académica y formación para el trabajo y el desarrollo humano.

Objetivos Específicos

Planear y desarrollar estrategias metodológicas que permitan afianzar las capacidades físicas, afectivas, cognitivas y comunicativas de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Promover el mayor grado posible de autonomía personal y de inclusión social mediante el acompañamiento específico que cada estudiante requiere con un plan de acción individual.

Justificación de la propuesta

Los problemas de aprendizaje y adaptación al ámbito escolar suponen un devenir de múltiples causas que confluyen para configurar lo que puede ser el desempeño en diversas esferas de la actividad académica, social e individual. Cada participante de Paz y Reconciliación trae consigo su propia construcción de la realidad; un conglomerado de significados que rigen y dan sentido a su accionar. Así surge la necesidad de pensar el asunto de las dificultades del aprendizaje escolar en los participantes del programa desde una perspectiva más integral, tratando de abordar las áreas de actividad global del participante para producir transformaciones, compensaciones y nuevas adaptaciones a las demandas del entorno socio ambiental en el que estará inmerso luego de atravesar por un proceso de resocialización.

De esta forma, el equipo de Necesidades Educativas Especiales, en su esfuerzo por realizar acciones organizadas y articuladas para producir cambios significativos en los estudiantes con este tipo de necesidades, implementa una línea estratégica de acciones complementarias que posibiliten la utilización de los recursos institucionales, humanos, técnicos, enfocados en procesos de reestructuración cognitiva y conductual.

Logros

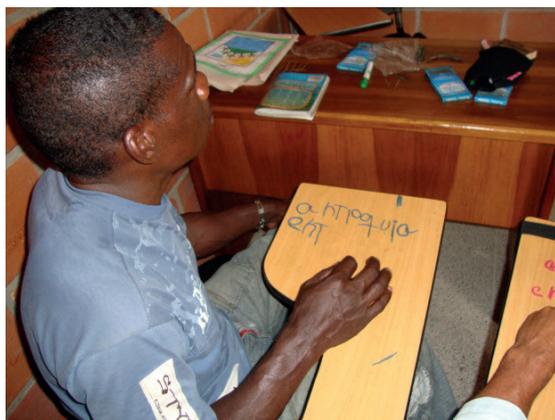
Esta propuesta ha obtenido avances significativos; se observan alcances importantes hasta la fecha que garantizan su permanencia y dan apertura a nuevas modificaciones y novedades al programa, consolidándose a su vez dentro del área de educación como un proyecto de vital importancia para la formación integral de la población que se atiende en el Centro de Formación para la Paz y la Reconciliación, Cepar (ver tabla 1. Atención de necesidades educativas especiales).

Tabla: 1 Atención de necesidades educativas especiales

Actividad o hallazgos	2012	2011	2010	2009	2008	TOTAL
Remisiones de estudiantes, hechas por los docentes.	25	40	65	120	30	270
Participantes evaluados	10	35	77	111	16	249
Discapacidad Física	2	10	9	21	1	43
Discapacidad Cognitiva	3	7	6	9	3	28
Ritmo de aprendizaje lento	10	31	28	15	-	84
Alteración de Dispositivos Básicos de Aprendizaje	10	35	66	80	-	191
Farmacodependencia	4	16	20	12	-	52
Patologías a nivel psicológico	10	13	17	40	1	68
Trastornos mixtos del aprendizaje	10	19	23	0	-	51

Fuente: la información detallada en la tabla es tomada del proyecto Necesidades Educativas Especiales del Centro de Formación para la Paz y la Reconciliación, Cepar.

Con los avances de la propuesta se ha logrado evidenciar cómo el desarrollo y aprendizaje van ligados, se interrelacionan, se complementan entre sí, en la medida en que el sujeto tiene experiencias con el mundo y su cultura, en el que se establece relaciones con otros (objetos, personas) que le posibilitan descubrir y adquirir nuevos conocimientos. Es así como los procesos de aprendizaje que se viven a temprana edad juegan un papel determinante en el desarrollo cognitivo del ser humano convirtiéndose además en un aspecto necesario para el adecuado desarrollo evolutivo de este (ver imagen 3. Desarrollo motriz de estudiante con dislexia).

Imagen 3. Desarrollo motriz de estudiante con dislexia

Aprestamiento motriz fino a partir de la manipulación de plastilina y repaso del alfabeto; estudiante de primer grado que presenta múltiples características de dislexia (trastorno de la lectura). Foto tomada por Luisa Fernanda Ríos, julio de 2011.

Lo anterior indica como la de-privación socioeducativa puede afectar directamente el desarrollo de los procesos cognitivos de una persona, es decir, si los estudiantes del Cepar en su infancia tuvieron pocas o ninguna experiencia con el aprendizaje, en contextos de interacción social, es casi seguro que su desarrollo cognitivo esté alterado. Sus experiencias frente a él son poco significativas, y esto hace que el proceso de aprendizaje que viven ahora sea más lento y se vea obstaculizado por muchas barreras educativas que van apareciendo en la medida en que se requiere de ciertas habilidades de pensamiento que no poseen, y que son necesarias para adquirir nuevos aprendizajes.

Esto ha permitido comprender un poco, por qué 455 de los estudiantes del Cepar avanzan poco y lentamente en su ruta educativa, y por qué 367 de ellos aún se encuentran en los niveles iniciales. No se puede desconocer entonces que el proceso de aprendizaje está determinado por factores biológicos pero aún más, por factores psicológicos, sociales y culturales que alteran directamente el desarrollo de habilidades cognitivas necesarias para adquirir y construir nuevos aprendizajes. En este caso la de-privación socioeducativa y el analfabetismo al que ha estado expuesto un gran porcentaje de la población del Cepar, se convierten en una barrera que obstaculiza el logro de los objetivos, pero especialmente el de las personas que se encuentran cursando los primeros niveles A, B y C, (1, 2, 3, 4 y 5 de primaria) donde el aprendizaje de la lectura y escritura se ha visto afectado por diversos factores principalmente por el acceso en avanzada edad a la escuela, lo cual ha tenido repercusión en la dificultad para adquirir otros aprendizajes y para desarrollar habilidades cognitivas especialmente de carácter comunicativo (ver imagen 4. Clase de lecto-escritura).

Imagen 4. Clase de lecto-escritura



Estudiantes de segundo grado con necesidades educativas (trastorno mixto del aprendizaje) especiales, en clase de lecto-escritura: unión de sílabas para formar palabras monosílabas. Foto tomada por Luisa Fernanda Ríos, julio de 2011.

Estudios recientes han demostrado que el cerebro realiza ciertas conexiones neuronales y aumenta la densidad de la materia gris y blanca en la medida que se adquiere el aprendizaje de la lectura en la niñez, lo que posibilita a su vez la adquisición de otras habilidades de pensamiento.

Asimismo, los investigadores compararon las imágenes de resonancia magnética de los cerebros de veinte ex guerrilleros adultos que habían completado un programa de alfabetización en su lengua nativa (español) con los de otros veintidós guerrilleros adultos analfabetos. Los resultados mostraron diferencias en diversas áreas del cerebro entre los dos grupos, lo que propició nuevas preguntas acerca de cómo están conectadas estructuralmente y funcionalmente dichas áreas cuando se aprende a leer durante la niñez.

Dichos estudios se acercan muy directamente a la población que se atiende en el Cepar que no sabe leer ni escribir. Gracias al proyecto se ha identificado una serie de necesidades y dificultades específicas que presentan los estudiantes no sólo en relación con la lectura, escritura o a las matemáticas, sino también otro tipo de aprendizajes propios de la vida, como lo son las competencias y habilidades sociales, que les permiten relacionarse asertivamente con los demás, consigo mismos y con la naturaleza, relaciones que se ven obstaculizadas en algunos casos por no tener acceso al código lecto-escrito, lo cual a su vez ha incidido en la falta de desarrollo de otras habilidades propias del ser humano que favorecen el proceso de aprendizaje.

Las dificultades más marcadas en los estudiantes del Cepar que no saben leer y escribir son:

- Dificultad con la ubicación espacial (uso inadecuado del espacio en el cuaderno, confusión de letras de similar grafía).
- Dificultad en la lateralidad (confusión derecha- izquierda con relación a su cuerpo).
- Dificultad en la percepción visual y auditiva (confusión de fonemas de similar sonido F G J M N L R B D).
- Dificultad en la comprensión de lecturas de forma oral (olvidan rápidamente lo escuchado lo cual no posibilita la comprensión de textos).

- Dificultad para comprender y seguir instrucciones (es necesario repetirles varias veces lo que deben realizar).
- Dificultad para comprender y relacionar significados de palabras (niveles bajos de vocabulario que hace más difícil la asimilación de nuevas palabras).
- Dificultades en el desarrollo de la motricidad fina, falta de tono muscular (trazos débiles, demasiada fuerza al escribir en otros casos).
- Dificultades en el desarrollo de motricidad gruesa (rigidez muscular; tienen mucha dificultad para ejecutar movimientos como saltar lazo lanzar y recibir objetos pequeños, para realizar movimientos de elasticidad).

Como se puede observar el proyecto de Necesidades Educativas Especiales ha permitido evidenciar directamente la importancia que tienen la adquisición del código lecto-escrito en la infancia. Los estudiantes del Cepar que no aprendieron a leer y escribir en la niñez, tienen un gran número de dificultades, marcadas además por la carencia cultural a la que estuvieron expuestos. En cambio los estudiantes que adquirieron el código en la etapa de la niñez, a pesar de sus ritmos lentos de aprendizaje y algunas alteraciones de los dispositivos básicos para el aprendizaje, tienen un poco más desarrolladas sus habilidades cognitivas y motrices, sin desconocer que el desarrollo de estas no es el más indicado debido a los años que estuvieron fuera del sistema educativo, el cual apenas retomaron en la adultez, después de pasar por experiencias de vida dentro y fuera del conflicto armado que también hace parte de las causas de dichas necesidades y dificultades educativas (ver imágenes 5 y 6 ejercicios con población objetivo).

Imagen 5. Ejercicios de discriminación visual



Ejercicios de conciencia fonológica y discriminación visual, estudiante con dificultades auditivas. Foto tomada por Luisa Fernanda Ríos, octubre de 2012.

Imagen 6. Ejercicios de denominación visual de imágenes



Estudiante de primer grado en atención individual para estimulación cognitiva, ejercicios de denominación visual de imágenes. Foto tomada por Luisa Fernanda Ríos, mayo 2013.

De esta forma el Centro de Formación para la Paz y la Reconciliación, Cepar, se convierte en un espacio educativo incluyente que busca contribuir significativamente a bajar las tasas de analfabetismo de la región y del país; de igual manera desde su experiencia con personas mayores o en edad extracurricular, aporta significativamente a las investigaciones futuras sobre primera infancia, ya que está demostrando de manera vivencial la importancia que tiene el aprendizaje de la lectura y la escritura durante la niñez.

Una persona alfabetizada en sus primeros años de vida tiene más fácil acceso no sólo al conocimiento y la comprensión misma del mundo que lo rodea, sino también, como lo demuestran los estudios, crea mayores conexiones neuronales. Es por ello necesario que este proceso tan importante en la vida del ser humano sea llevado a cabo de manera responsable por los maestros y por los padres de familia; debe ser visto como la puerta de acceso a nuevos conocimientos y entendimiento del mundo que lo rodea; deber ser visto como una herramienta en fabricación a la cual hay que darle la mejor forma, ya que le permite al ser humano potencializar sus capacidades, desarrollar habilidades y por tanto, mejorar sus condiciones funcionales para asumir nuevos aprendizajes.

Conclusiones

Esta experiencia con adultos ha permitido reconocer la importancia del desarrollo de habilidades comunicativas como lo son la lectura y la escritura a temprana edad, aprendizaje que a su vez se convierte en el trampolín para

el desarrollo de otras habilidades cognitivas, motoras y sociales, las cuales muchos de estos adultos no adquirieron debido a una multiplicidad de factores de carácter social, económico, cultural, psicológico y biológico.

Las diversas habilidades que el ser humano desarrolla a lo largo de su vida se dan precisamente en los primeros años a través de la experiencia con el medio, consigo mismo, y con los demás. Estos años son esenciales y determinantes para el desarrollo del niño y el futuro adulto. El no tener esta posibilidad de interacción de manera adecuada, incide directamente en su proceso de maduración cognitivo y por tanto, en la adquisición de habilidades y destrezas que le permiten acceder al conocimiento, al aprendizaje.

Gracias a esta propuesta de intervención y los elementos que aportan las diversas investigaciones, se puede palpar el verdadero valor del aprendizaje de la lectura y escritura en la niñez y con ello reconocer la responsabilidad de cada maestro de escuela, procurando que este sea un proceso que se lleve a cabo de la manera más significativa posible, aportando así a un mejor desarrollo cognitivo y motor de muchos niños y futuros adultos.

Referencias

Colombia: 1'672.000 analfabetas [en línea] Medellín, Colombia. Redacción *vir*. [Fecha de consulta mayo 25 2012] disponible desde internet: <http://www.elespectador.com>

Un estudio con ex guerrilleros colombianos revela los efectos de la alfabetización sobre el cerebro [en línea]. Madrid, España: [soitu.es](http://www.soitu.es).actualidad [fecha de consulta 1 abril 2012] disponible desde internet: <http://www.soitu.es>.

Los niños invisibles: Una experiencia psicoeducativa infantil con los hijos de la guerra: la experiencia ceparcito

Gloria María López Arboleda*

Resumen

¿Cómo llegamos a ser quiénes somos? ¿Cómo llegamos a amar lo que amamos o a odiar lo que odiamos? ¿Qué pasa en nuestra historia para llegar a transformarnos en adultos y “dejar atrás” la infancia? ¿Cómo inciden nuestras primeras vivencias infantiles en el adulto que hoy somos? Y un interrogante aún más complejo: ¿Cómo puede afectar a la primera infancia los procesos de desmovilización en medio de la guerra, específicamente a los hijos e hijas de desmovilizados del conflicto armado colombiano? Este escrito pretende ser el primero de una serie de escritos sobre padres e hijos que no se escapan de las consecuencias de la participación en la guerra, ni del proceso de desarme, desmovilización y reintegración (DDR) que se vive actualmente en Colombia; pretende dar un aporte en este intento por no olvidar estos niños que se han vuelto invisibles en este panorama, pero no por ello inmunizados ante las consecuencias de las vivencias en el conflicto armado que experimentaron sus padres. El escrito pretende mostrar a la luz de los resultados de la investigación *El papel social de los sentimientos en la construcción de la identidad social de desmovilizados del conflicto armado colombiano* (López, 2010), los posibles efectos que dicha construcción *identitaria* del desmovilizado, puede ocasionar en la primera infancia (hijos e hijas de padres y madres desmovilizados), centrándose en la experiencia del Centro infantil para la paz y la reconciliación, Ceparcito, creado en Medellín en el año 2008, especialmente para estos niños. En este orden de ideas, el escrito entrelaza resultados investigativos con un análisis reflexivo de una experiencia actual en la ciudad de Medellín que permite vislumbrar caminos de intervención psicoeducativa con la primera infancia.

* Estudiante de Doctorado en Psicología. Magíster en Psicología. Psicóloga clínica. Docente e investigadora de la Facultad de Educación y de la Escuela de Posgrados de la Fundación Universitaria Luis Amigó. Pertenece a los grupos de investigación Educación e Infancia de la Facultad de Educación y Familia, Desarrollo y Calidad de Vida del Programa de Desarrollo Familiar de la Fundación Universitaria Luis Amigó. Medellín, Colombia. Correo: gloria.lopezar@amigo.edu.co.

Palabras clave

Niños invisibles, desmovilización, conflicto armado, identidad, sentimientos, Ceparcito.

A manera de introducción

Este escrito tiene "por finalidad la comprensión y la transformación, a la cual se pretende llegar desde el rigor de la investigación científica, acerca de la investigación misma del fenómeno en estudio" (Cifuentes, Osorio y Morales, 1993), sin desconocer, que sólo pretende ser un escrito introductorio de una temática largamente discutida e indiscutiblemente importante.

La identidad, como una dimensión de la subjetividad, provoca el interés con respecto de unos actores particulares del contexto sociopolítico de Colombia: los excombatientes de los grupos armados ilegales que realizan una transición en sus vidas (articulada por un proceso de DDR) y con ellos, sus familias y particularmente sus hijos e hijas. Para iniciar el camino de análisis de esta realidad de los desmovilizados, se procedió a ir develando las situaciones, circunstancias y experiencias por las que pasa el sujeto de este relato para luego adentrarse en otras honduras subjetivas como fueron los sentimientos y de ellos pasar a su imbricación en la configuración de una identidad en devenir, es decir, en Ipseidad¹. Es con esta premisa identitaria que se analiza la experiencia llamada Ceparcito, la cual acoge a hijos e hijas (hasta los cuatro años de edad) de desmovilizados del conflicto armado colombiano. Dicha experiencia ha mostrado que los niños no están exentos de las vivencias de sus padres y madres y que en el vasto recorrido que realizan los y las desmovilizados, los niños también realizan recorridos que no han sido tan estudiados ni comprendidos como las desmovilizaciones colectivas e individuales de los adultos.

La nueva condición (ciudadano) afecta la identidad personal y social del desmovilizado y su familia y está mediada por un conjunto complejo de sentimientos que acompañan toda experiencia humana que son entendidos como construcciones sociales, es decir, vinculados a contextos y relaciones particulares, de ahí su carácter movable y cambiante, y su vínculo estrecho con la identidad, la cual también es entendida como construcción social en

¹ El concepto Ipseidad se refiere al conjunto de identificaciones reconocidas por una persona, a través del tiempo, que implican cambio y devenir.

devenir constante. Por tanto, los sentimientos tienen una historia y la historia de los sentimientos es la historia de la identidad. Sabiendo lo anterior, no se pueden desconocer las implicaciones que en la vida infantil pueda tener la ausencia de padre y/o madre y su retorno, muchas veces forzado por un proceso de DDR. ¿Qué pasa entonces con el vínculo afectivo entre padres e hijos bajo dichas circunstancias? ¿Cómo permea la construcción de la identidad infantil la construcción de la identidad adulta del desmovilizado?

Niños invisibles con padres combatientes: ¿Qué esperar?

Para comenzar, una aclaración general: “Se han identificado como poblaciones afectadas por la violencia, la población en situación de desplazamiento, los menores desvinculados de los grupos armados al margen de la ley e hijos en edad escolar de adultos desmovilizados” (MEN, 2008). El tercer grupo se refiere entonces a los menores de dieciocho años de edad, que son hijos de adultos que han decidido voluntariamente desmovilizarse de grupos armados al margen de la ley y acogerse a los beneficios establecidos en el Decreto 128 de 2003 y que han sido certificados por el Comité Operativo para la Dejación de Armas (CODA). Al tratar de comprender las historias de los sentimientos de los desmovilizados, bien sea los vividos durante la guerra o por las nuevas experiencias de transición a la vida civil, se descubren una serie de procesos psicosociales.

Los desmovilizados se reinventan, cambian, se transforman o permanecen. Son historias de luchas por la identidad, de tránsitos dolorosos, e incluso, con sabor a vida cotidiana, sólo que en escenarios que van variando, lo que les da, de por sí, una impronta particular. Las experiencias por las cuales transitan hasta llegar a la reintegración se han definido así: participación en un grupo armado (P.G.A), transición a la vida civil (T.S.C) y participación en la vida civil (P.V.C). Ahora bien, podría decirse que los niños que cuentan con la vivencia de tener padres o madres que transitan por estas tres experiencias, también transitan de alguna manera por experiencias que afectarán de un modo u otro el desarrollo emocional, cognitivo, social e incluso físico, lo cual pudo ser evidenciado por la autora de este escrito, durante los casi cuatro años de trabajo con los niños que asisten al Ceparcito.

En el apartado siguiente, una caracterización general de cada experiencia por las que transitan los desmovilizados, permitirá profundizar en los

posibles efectos que en hijos e hijas puedan tener dichas experiencias, para pasar finalmente a las reflexiones particulares sobre los niños y niñas y el papel del Ceparcito en su historia.

Participación en el grupo armado (P.G.A): sin potestad para decidir, enajenados en el sentir

La P.G.A se constituye en un espacio en el cual el sujeto le entrega, le cede a la Organización la potestad para dirigir su subjetividad, o, visto de otra manera, entre el sujeto-combatiente y la organización-grupo armado se produce una relación enajenante y de sometimiento/sometido; la Organización puede, a partir del momento de ingreso del combatiente, orientar y decidir su identidad, tiene el poder de constituirse sujeto colectivo que subsume al sujeto individual. La enajenación que puede traer consigo la subordinación, suprime la capacidad agencial (Pujal, 2004) del sujeto en la Organización, produciéndose así un ser humano sin palabra, sin voz, ni voto, a no ser que un rango distintivo se lo permita. Cuando la organización impone, por ende requiere y produce un tipo de subjetividad, aquella ligada al proyecto ideológico/político del grupo armado ilegal al cual se pertenezca. Es así como el proyecto identitario del sujeto es el de la Organización, lo cual se expresa en que su cuerpo, nombre, sentimientos, relaciones, están al servicio de una lógica de la destrucción, del aniquilamiento, de la muerte de otro o la propia.

En este orden de ideas, la identidad se ve interpelada por la propia muerte, lo cual dinamiza y dinamita sus sentimientos sobre sí y sobre los otros y lo otro, en mayor medida de una manera angustiante, dolorosa y temerosa. De ahí que no sea gratuito que los sentimientos que sobrecogen en mayor medida a los militantes del grupo armado sean: aburrimiento, angustia, culpa, dolor, frustración, humillación, incertidumbre, miedo, rabia, soledad, vergüenza (que se han denominado sentimientos que afectan el sentido de la existencia: S.A.S.E); tales sentimientos sumergen al combatiente en un estado de sinsentido durante el cual el valor de su vida y la ajena se pierde, su capacidad de ser agente de su propia vida y acciones, se anulan por completo y las opciones restringidas presentes en esta experiencia, cobran una relevancia importante. De ahí que la construcción de tales sentimientos sea casi tan necesaria como portar el uniforme de camuflado, en el sentido de que son aquellos que permiten a la Organización mantener el tipo de subjetividades e identidades necesarias para la construcción de un

buen soldado; así, tales sentimientos que se construyen en el contexto de la P.G.A., permiten al mismo tiempo que se mantengan las estructuras de la misma. Es fácil deducir que un grupo armado prefiera y cree combatientes rudos, hostiles y fuertes a seres humanos amorosos, tiernos y débiles. El mandato de la Organización es ser hombre o morir.

Ahora bien, luego de este recorrido, podemos decir que en última instancia el papel social de los sentimientos en esta primera experiencia, marca el devenir de la identidad de una manera desgarradora: *se es y se vive o no se es y se muere*. Tal condición de obligatoriedad que constriñe la emancipación del sujeto y mucho más ser agente de su vida y sus acciones, subyace a un modo de ser y sentir, sí, sólo es aquello que le obligan y aquello que puede.

Transición (T.S.C): El limbo identitario y el caos de los sentimientos

La crisis de lo ganado, lo conquistado. Pérdida del cuerpo, el nombre, los referentes identitarios... de ahí el limbo. El ahora desmovilizado, ayer combatiente, se enfrenta a una nueva realidad en la que ya no hay uniforme de camuflado, ni armas, ni "vida en el monte", ni comandante. Ahora está en el limbo. Nos referimos a un estado de no saber sobre el mundo, sobre su identidad y la realidad que le rodea. Puede ser entendido además, como un estado intermedio entre un lugar o condición conocida (grupo armado) y un lugar y condición desconocida (civilidad).

Y ahora que se ha desmovilizado y ha comenzado esta nueva experiencia, ¿qué sabe? Sólo una cosa: que ya no pertenece al grupo armado, por ende no tiene uniforme, ni porta arma, ya no es combatiente, de ahí que se sienta en el limbo:

- No sabe quién es: ¿ciudadano?
- No sabe qué esperar: ¿se cumplirán los acuerdos?
- No sabe cuál será su oficio: ¿estudio, trabajo?
- No sabe cuál es su lugar: ¿cómo ser útil, cómo ser alguien?
- No sabe cómo relacionarse con los que antes llamaba enemigos
- No sabe vivir en la legalidad
- No sabe lo que siente

Este limbo como puede verse, abarca la vida del antiguo combatiente: aquí la no identidad es su identidad y allí los dos sentimientos que contrarrestaban a los S.A.S.E en la primera experiencia (P.G.A), sucumben; es así como el sentimiento de poder que antes le permitía sostenerse identitariamente como combatiente, ahora, como desmovilizado, se esfuma (salvo que se asocie, pertenezca a un grupo de referencia y soporte identitario): no se tiene a quién dominar, ni siquiera a él mismo ya que está en el limbo; el dinero y las armas, antes símbolos por excelencia de su ser combatiente, ahora ya no significan lo mismo. En este estado, el otro desaparece y se le sustituye por alguien que dice representar la ley y es tal su angustia en la soledad del limbo que no puede ni siquiera reconocer que puede contar con otro que le tiende la mano. El limbo identitario se apodera del desmovilizado y se queda en el vacío temporal.

Aun reconociendo todo lo anterior, es justo decir que en esta experiencia de transición también hay instituciones, personas, prácticas a la mano y relaciones con capacidad de empoderar, pero se hacen tenues a los ojos de este sujeto.

En la transición, la no identidad es al mismo tiempo el *proyecto identitario* del excombatiente. No es un proceso lineal, es irregular, ya que cuando se siente identificado con normas y leyes de la civilidad, la ilegalidad aún es una opción; cuando siente su identidad ciudadana construida, las huellas del pasado o las tan temidas culebras (enemigos), le recuerdan que no es tan sencillo; cuando cree firmemente que el sentimiento de poder, ese tan conocido y tan necesario en la Organización, en la guerra y en la "vida en el monte", ya no se manifiesta en la civilidad, se da cuenta que si está presente, que es necesario, pero ahora ya no sabe qué, quién o quiénes lo representan. En fin, espiral de *transiciones identitarias* que muchas veces creen inocentemente que en la sustitución está la clave de la transición.

Es el tiempo de la desesperanza para el sujeto que ya no es combatiente y aún no es ciudadano, es el tiempo de la añoranza por el pasado, que aunque desgarrador y angustiante, al menos le permitía saber quién era.

Ahora bien, en el tiempo de la *confrontación identitaria*, la confrontación con los sentimientos se hace inevitable. Es el llamado a la humanización: volver a sentir, permitirse sentir y expresarlo. Hacer un voto por la vida, estar cerca de quienes le importan, expresar amor y someterse a las consecuencias: ser amado y por qué no sentirse alguien. Así es, los sentimientos po-

drían ser la salida del *limbo identitario*: al saber qué siento, sabré quién soy, o al menos por allí se puede empezar.

Para dar paso al siguiente apartado de la participación en la vida civil, es necesario mencionar tres interrogantes que el excombatiente ha de hacerse para empezar a dar el paso hacia la civilidad y poder así construir nuevos sentidos y llegar a ser ciudadano:

¿Quién soy yo en el nuevo contexto? (identidad), ¿Qué puedo esperar y qué puedo dar? (Deberes y derechos), ¿Quién soy yo para el otro y el otro para mí? (relaciones/alteridades)

Participación en la vida civil (P.V.C): La consciencia de agencia y el resurgimiento de los sentimientos prosociales y de poder

En las líneas que nos preceden ha quedado claro que el sujeto que se construye en cada experiencia (P.G.A., T.S.C) es producto de unos contextos, roles, sentimientos, relaciones, prácticas y adscripciones particulares, como diría Pujal (2004), “algunos autores consideran que parte de nuestra identidad depende de las situaciones que hemos tenido que afrontar, ya que los diferentes contextos exigen de nosotros diferentes manifestaciones” (p. 112); en este orden de ideas, la experiencia de P.V.C no es diferente:

- Un contexto: la civilidad.
- Un rol: ciudadano.
- Sentimientos: prevalecen los prosociales² y de poder³.
- Relaciones: diversificadas y resignificadas.
- Prácticas: enmarcadas en deberes y derechos.
- Adscripciones *identitarias*: en el marco de la legalidad

Aunque no es fácil y sencillo, el proceso para llegar a ser un ciudadano es posible para un excombatiente, siempre y cuando las condiciones sociales le provean el soporte necesario para tal proceso y en tanto tenga proyectos personales y participe proactivamente de los colectivos y en tanto sus sentimientos prevalecientes sean de amor, es decir a favor de relaciones creadoras; de ahí que sea importante recordar que:

² Altruismo, solidaridad, compasión y conductas de ayuda. Para intereses particulares sobre el tema: Gómez, A. y Gaviria, E. (2007). Capítulo 14. Conducta de ayuda, conducta prosocial y altruismo. pp. 387-413. En: Morales, J., Gaviria, E., Moya, M. y Cuadrado, I. (2007). Psicología social. España: Mc Graw Hill.

³ Al referirnos al sentimiento de poder nos remitiremos a Fernández Christlieb (1999 y 2008).

por el hecho de estar en permanente relación con otros, en tanto su propia condición social los ubica en posición identitaria con respecto a otros actores, se debe concebir al sujeto [excombatiente en este caso] como un permanente de identificación, con una historia, un presente y un futuro (Sandoval, 2000, pp. 71-72)

Ahora bien, ser un *permanente de identificación* implica varias cosas para el excombatiente en camino de reinserción: una condición de actor que se moviliza (agencia), que construye proyectos de futuro con sus iniciativas de presente, sujetos sociales con un nuevo discurso en construcción: narrativa, en permanente relación vincular con otros.

Un permanente de identificación en tanto que sujetos adscritos a un proyecto o intentando construir uno, un proyecto identitario que encaje en las condiciones concretas en la civilidad y que se oriente a su transformación política, por lo tanto, podríamos llamarlos sujetos en potencia, en potencia de una identidad política, una identidad en dinámica de transformación, temática profunda que merece especial atención para un estudio futuro.

La identidad del desmovilizado en esta experiencia, se manifiesta a través del pensar, los sentimientos y las prácticas; ahora bien, podría decirse que la *identidad es*, no es sólo potencia, sino potencialidad del sujeto para construir su presente, potencialidad entendida como "la dimensión de lo posible y que se da sobre la base de la capacidad del sujeto para insertar sus iniciativas en el contexto y la coyuntura (a esto es lo que llamamos identidad política), es decir, la práctica política que manifiesta la potencialidad del sujeto" (Sandoval, 2000, p. 73). El otrora combatiente, ahora ciudadano, posee la consciencia de agencia, es decir, sabe que tiene el poder necesario para producir efectos en su vida y en la de otros, para saber que es responsable de sus acciones y decisiones; sin embargo, la consciencia de agencia también supone participar de procesos sociales y comunitarios determinados (aquellos que contribuyen a consolidar una comunidad política y no una guerra) saber que sus posibilidades de escoger también están limitadas por las condiciones sociales en las que vive y que los deberes y derechos ahora son el marco que han de regir su condición de ciudadano. Tal como diría Pujal (2004):

La consciencia de sí mismo, junto con el sentimiento de agencia o la capacidad de escoger entre diferentes alternativas (...) pueden hacernos suponer que efectivamente podemos crear nuestro self y tener un papel importante en la construcción de nuestras identidades (...).

Las decisiones que tomamos van conformando el tipo de persona que somos (Pujal, 2004, p. 109).

El saberse persona, ser humano, ciudadano, y al mismo tiempo sentirse reconocido como tal, serán un soporte valioso para la identidad política y ciudadana del excombatiente, de ahí que no sea gratuita su lucha por la aceptación y su aprendizaje sobre la humanización:

Fui excombatiente y soy un ser humano como mi propio yo, pero no yo en el sentido que todos tienen que ser como yo, sino como que ya soy yo, soy una persona, ya soy un ser humano, eso no quiere decir que cuando estábamos en la guerra no éramos seres humanos, sí, pero éramos más como ser humano en cuerpo pero en mentalidad unas bestias completas, porque uno allá pensaba en hacerle el daño a otro... aquí los otros son mis cercanos, ya soy humano y soy igual a usted, puedo estar y moverme en la civilidad y hasta puedo opinar (Testimonio de un participante de la investigación)⁴.

Ya es claro, según las líneas que nos preceden, que ninguna de las tres experiencias está exenta de sentimientos, antes bien, éstos nos van a permitir comprender la conformación de la identidad en cada experiencia con sus particularidades y estrechos lazos.

Ahora bien, es necesario recordar que en cada experiencia que va transitando el antes combatiente, también transita su familia y con ésta, sus hijos, esos niños y niñas que también van *viviendo* paso a paso con su padre y/o madre que regresan, un proceso que no siempre comprenden, pero en el cual son receptores activos de los procesos emocionales, sociales y físicos por los cuales transitan sus padres desmovilizados. El apartado siguiente permitirá comprensiones construidas por la reflexión y el trabajo psicoeducativo realizado con esos niños y niñas a quienes hemos llamado invisibles.

Niños invisibles, hijos de la guerra: tránsitos y esperanzas

Si se considera el proceso de *construcción identitaria* por la cual transitan los niños en la primera infancia, no puede olvidarse que ésta es la "etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo,

⁴ Testimonio de un participante de la investigación: El papel social de los sentimientos en la construcción de la identidad social de desmovilizados del conflicto armado colombiano (López, 2010).

emocional y social del ser humano” (Artículo 29, Ley de infancia y adolescencia); de ahí que una forma en que el conflicto armado afecta a la primera infancia tiene que ver con los “procesos de desmovilización en medio de la guerra, dado que las familias desmovilizadas no cuentan con estabilidad a causa de persecuciones y el programa de desmovilización que tiene el país no contempla como uno de sus focos la atención de los niños” (MEN, 2008), situación preocupante, ya que no sólo los desmovilizados necesitan ser considerados en el proceso de reintegración a la vida civil; si bien sus familias se consideran en el proceso, como ya se dijo, no se hace un énfasis definitivo y relevante en la afectación que se produce en la primera infancia. En este sentido, el Ceparcito, fue Creado en 2008 con el apoyo el Programa de Educación Preescolar de la Fundación Universitaria Luis Amigó (FUNLAM), en el contexto del Cepar (Centro de Formación para la Paz y la Reconciliación). Acoge niños y niñas hasta los cuatro años de edad, hijos e hijas de desmovilizados del conflicto armado colombiano. Fue pensado desde el inicio como respuesta a la necesidad de atender a los hijos de los desmovilizados y desmovilizadas, que asistían a las aulas de clase con sus hijos, o no asistían por no tener quien cuidara de ellos.

Este Centro pretende brindar un espacio pedagógico, lúdico y recreativo a los niños y niñas a través de la pedagogía activa que permite la participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, promoviendo el desarrollo de las habilidades sociales. De igual manera pretende ayudar en el proceso de formación y de integración de la familia de los participantes como estrategia de prevención de actitudes violentas en su entorno familiar y social, por lo que trabaja por la prevención de la violencia temprana (Proyecto Funlam-Cepar, 2010). Además, en apoyo a la Política Nacional de Reincorporación,

el sector educativo facilita las condiciones para garantizar que los hijos en edad escolar de los adultos que han dejado de participar voluntariamente en grupos armados, accedan y permanezcan en el sistema educativo. Las acciones que se desarrollen con la población deben estar orientadas a facilitar a estas poblaciones el acceso en condiciones especiales a los beneficios y servicios que presta el Estado, generando condiciones educativas para desarrollar proyectos de vida, basados en la reconstrucción del arraigo, el ejercicio de derechos y la recuperación como ciudadanos. La incorporación de estas poblaciones a la cotidianidad escolar tiene como propósito fundamental fortalecer su identidad a través del desarrollo de competencias per-

sonales, sociales y ciudadanas que les permitan defender y ejercer sus derechos vulnerados (MEN, 2008).

En este orden de ideas, dicho proyecto promueve y desarrolla:

- Actitudes y vivencias orientadas a la paz y la reconciliación, con el supuesto fundamental que las vivencias experimentadas por los padres y madres desmovilizados, afectan de manera directa el desarrollo de los pequeños.
- La resignificación de las vivencias de los niños, enfatizando en la paz y la reconciliación como valores fundamentales en la construcción identitaria.
- La expresión de los sentimientos y la recuperación de la confianza perdida.
- Figuras (maestras) con capacidad de restaurar el contexto vital que se ha roto.
- Intervención psicopedagógica orientada a restablecer los derechos vulnerados.
- Aprendizaje cimentado en el afecto: se sienten amados y aceptados... por tanto, son valiosos y quieren aprender.
- La resignificación para los padres y madres del cuidado, la crianza, el afecto y su influencia directa en el aprendizaje y el desarrollo infantil
- La responsabilidad de padres y madres desmovilizados con respecto a: las vivencias, transiciones, abandono, ignorancia afectiva, el impacto que sobre sus hijos tienen sus construcciones identitarias.

Todo lo anterior, sabiendo que los niños colombianos “pagan un costo muy alto por la dinámica de la violencia social y política” (MEN, OIM e ICBF, 2009, p. 77). Cuando sus padres y madres experimentan la participación en la guerra (primera experiencia) y comienzan el proceso de transición y re-inserción a la vida civil (segunda y tercera experiencia), los niños no están exentos de sentir, vivir y experimentar las impresiones de las situaciones, ya sea por la ausencia o el regreso, muchas veces caótico, de sus padres, aho-

ra desmovilizados. En este orden de ideas, cuando los niños y las niñas son víctimas de la violencia social y política, pueden presentar “síntomas como pesadillas, terrores nocturnos, enuresis, desmayos, falta de concentración, depresión, pérdida de memoria, poco lenguaje y desórdenes motrices, entre otros” (MEN, OIM e ICBF, 2009, p. 77). Lo anterior puede evidenciarse en los niños que asistieron al Ceparcito entre los años 2008 a 2011, en los resultados trimestrales de la Escala de desarrollo abreviada, EAD, los cuales muestran retrasos para la edad en el desarrollo de áreas como la motricidad fina y gruesa, el lenguaje y el área personal-social. Cabe anotar que dichos resultados muestran un cambio significativo a medida que la intervención psicopedagógica es realizada por las maestras, no sólo con los niños y niñas, sino con los padres y madres desmovilizados/os.

La construcción identitaria de los desmovilizados en la civilidad (ahora que se han desmovilizado y están en camino hacia la reintegración social y política), involucra las experiencias por las cuales éste ha transitado, las cuales no son procesos subjetivos lineales, homogéneos y sencillos, antes bien, son complejos, caóticos y borrosos entre sí: experiencias y sentimientos que se crean en unos escenarios, están presentes en otros; sentimientos que se ven claros en algunos momentos, resultan confundidos con otros, de lo cual se puede suponer, para iniciar, la necesidad de resolver por parte del sujeto, quién es, según lo que siente⁵, en cada instante de su paso por estos tres momentos históricos. Ahora bien, para entender de una forma análoga, qué pasa con los niños mientras sus padres y madres transitan por las tres experiencias, hay que recordar lo siguiente (MEN, OIM e ICBF, 2009, p. 78):

Con frecuencia, cuando han presenciado la muerte de familiares y vecinos, sienten que necesitan tomar las riendas de la situación para que eso no les vuelva a pasar, identificándose con el héroe que debe usar las armas y los uniformes para protegerse, ser el defensor de la familia, vengarse por lo que le hicieron.

Sobre la construcción identitaria de los hijos e hijas de desmovilizados del conflicto armado colombiano, se deben tener en cuenta unas premisas fundamentales:

- Los hechos violentos del conflicto armado les dejan a los niños, desde muy pequeños, un sufrimiento particularmente serio y prolonga-

⁵ Esta expresión representa con otras palabras lo que se llamaría una identidad emocional. Para mayor información consultar: López, G. (2010). El papel social de los sentimientos en la construcción de la identidad social de desmovilizados del conflicto armado colombiano. Consultado el 3 de Diciembre de 2012 desde <http://bibliotecadigital.usbcali.edu.co/jspui/handle/10819/310>.

do (SCC, OEI, ACDI, Ministerio de Educación, Política Social y Deporte de España, 2009).

- “Los niños que han perdido a sus padres suelen experimentar humillaciones, rechazo y discriminación. Durante años sufren en silencio y su autoestima se desintegra. Su inseguridad y temor son infinitos” (SCC, OEI, ACDI, Ministerio de Educación, Política Social y Deporte de España, 2009, p. 138).
- La influencia del conflicto armado perpetúa el ciclo de la violencia. El impacto emocional se refleja en varias áreas: social, conductual, cognitiva.
- Los símbolos y expresiones propios de los hechos de violencia que se presentan en medio del conflicto armado se reflejan en el lenguaje, los juegos, el aprendizaje, el desarrollo moral, la forma de relación y de conocer el mundo de los niños.
- Adolecen de una doble negación: ser reconocidos como sujetos activos y partícipes en la construcción de sociedad y no poder ejercer el derecho a participar y tomar parte en los asuntos que afectan su vida. Los han vuelto invisibles, acallados, excluidos como ciudadanos y ciudadanas (SCC, OEI, ACDI, Ministerio de Educación, Política Social y Deporte de España, 2009).
- El proyecto identitario está atravesado por un “doble sentimiento de identidad”, en el cual “necesitamos identificarnos con los otros para saber quiénes somos (...) pero al mismo tiempo necesitamos diferenciarnos de ellos para poder sentirnos nosotros mismos (...) y no confundirnos con otros” (Pujal, 2004, p. 99). En este sentido, la construcción de identidad infantil mediada por la guerra, tiene implicaciones en el conjunto de sentidos socioculturales: la vida, el respeto, la tolerancia, ya que el escenario de socialización está permeado por valores, prácticas y representaciones del conflicto armado.

Ahora bien, haciendo alusión nuevamente a las experiencias por las cuales transitan los desmovilizados en el camino de llegar a reintegrarse a la vida civil, a saber, participación en un grupo armado (P.G.A), transición a la vida civil (T.S.C), participación en la vida civil (P.V.C), podría decirse que

los niños pasarían también por tres experiencias durante la primera consolidación y construcción identitaria, que se entiende a partir de tres preguntas⁶:

- 1) ¿A dónde ha ido?
- 2) ¿Quién regresó?
- 3) ¿Se quedará?

Estos tres interrogantes se entrelazan con las tres experiencias por las cuales transita simultáneamente el o la desmovilizada; es importante recordar que este escrito relaciona dos elementos: los resultados de una investigación realizada con desmovilizados de las FARC y las AUC sobre la construcción identitaria y el papel de los sentimientos en ésta, y un análisis reflexivo sobre las implicaciones que dicha construcción identitaria puede tener sobre los hijos e hijas de los desmovilizados, desde una experiencia particular: el Ceparcito.

El primer interrogante se relaciona entonces, con el hecho de la partida, la mayoría de las veces (según los casos vistos en el Ceparcito) cuando el niño o niña aún es muy pequeño; el adulto que se queda en casa con el niño, que normalmente es el otro padre, no explica dónde ha ido esa figura que estaba a su lado día a día, razón por la cual, el efecto casi siempre esperado es el aparente olvido de la figura que se ha marchado, unido en otros momentos, al comienzo de reacciones emocionales, sociales y físicas que antes no estaban presentes, debidas en algunos casos a la representación de abandono que deja la partida de esa figura que ahora será un combatiente más de un grupo armado ilegal en Colombia.

El segundo interrogante, ¿quién regresó?, hace alusión al momento del re-encuentro con aquel que se marchó y regresa. ¿Quién es el que ahora vive en casa y al que le llaman papá o mamá? Dicho suceso, el regreso, marca como una impronta la construcción identitaria del niño. El que no estaba, ha vuelto, pero, ¿quién es? Uno de los procesos de mayor complejidad en el Ceparcito, fue aquel en el cual se intentaba realizar un acercamiento y reconocimiento de la figura que regresa; en muchos casos se logra, en otros, la impronta de la ausencia no logra resignificarse.

⁶ Esta propuesta de pensar así la conformación de la identidad infantil de hijos e hijas de desmovilizados/as, es el resultado de la reflexión realizada por la autora de acuerdo a la experiencia de trabajo con dicha población y la investigación realizada en los estudios de Maestría.

Finalmente, el tercer interrogante, ¿se quedará?, hace referencia al miedo de revivir la pérdida y sentir la ausencia. Lastimosamente hay que reconocerlo, muchos desmovilizados están ausentes de sus familias y han dejado a niños y niñas huérfanos, no por voluntad propia como pudo ser el caso en el pasado, sino porque esta vez, la violencia, la venganza o simplemente el “cobro de cuentas”, les ha producido una muerte violenta y a los niños y a las familias, una nueva vivencia de ausencia, esta vez, para siempre.

La pregunta, más allá de lo oscuro del panorama, es: ¿hay algo por hacer? Y la respuesta es sí, hay mucho y un país como Colombia cada vez más le apuesta a la primera infancia porque ya somos muchos los convencidos de que una Nación debe resolver los problemas de la infancia si quiere alcanzar el desarrollo.

Proyectos como el Ceparcito, y las entidades y profesionales que trabajan por la primera infancia, saben que el impacto emocional de los eventos vividos dependerá, por lo menos en parte, de la capacidad de los adultos por restaurar el contexto vital que se ha roto, así como también de las oportunidades brindadas a los niños para expresar sus sentimientos y recuperar la seguridad en sus propias capacidades (SCC, OEI, ACDI, Ministerio de Educación, Política Social y Deporte de España, 2009).

Lo anterior implica, además, que no sólo las familias, sino también el Estado y la sociedad, reconozcan su responsabilidad en el restablecimiento de los derechos vulnerados durante la primera infancia por efecto del conflicto armado, y la importancia de implementar estrategias integrales que atiendan y consideren relevantes estos aspectos (SCC, OEI, ACDI, Ministerio de Educación, Política Social y Deporte de España, 2009).

Referencias

Congreso de Colombia. Ley 1098 de 2006. *Código de la infancia y la adolescencia*.

Fernández Christlieb, P. (1999). *La afectividad colectiva*. México: Taurus.

Fernández, Christlieb, P. (2008). *La hechura de los sentimientos*. Trabajo presentado en el V congreso Javeriano de Psicología “Pensar el presente: psicología, crítica y tiempos de globalización”. Bogotá, Colombia.

- Fundación Universitaria Luis Amigó (Funlam), Centro de Formación para la Paz y la Reconciliación, Cepar (2010). Proyecto de investigación "*Familia y prácticas de crianza en el contexto del Centro de Formación para la paz y reconciliación, Cepar*".
- Gómez, A. y Gaviria, E. (2007). Capítulo 14. Conducta de ayuda, conducta prosocial y altruismo. pp. 387-413. En: Morales, J., Gaviria, E., Moya, M. y Cuadrado, I. (2007). *Psicología social*. España: Mc Graw Hill.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN), Organización Internacional para las Migraciones (OIM), Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). (2009). *Hacia el fortalecimiento de estrategias de atención, prevención y promoción de los derechos de la primera infancia desde el enfoque de la resiliencia familiar*. Consultado el 3 de Diciembre de 2012 desde http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/articulos-237607_archivo_pdf1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN), Organización Internacional para las Migraciones (OIM), Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). (2009). Tejiendo Vínculos, Tejiendo Sueños, Tejiendo Vida desde la Primera Infancia. Promoción de la resiliencia familiar. *Manual de Agentes Educativos*. Consultado el 3 de Diciembre de 2012 desde http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/articulos-237607_archivo_pdf2.pdf
- Ministerio de Educación Nacional, MEN (2008). *Lineamientos de política para la atención educativa a la población afectada por la violencia*. Consultado el 30 de Noviembre de 2012 desde http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articulos-84328_archivo.pdf
- López, G. (2010). *El papel social de los sentimientos en la construcción de la identidad social de desmovilizados del conflicto armado colombiano*. Consultado el 3 de Diciembre de 2012 desde <http://bibliotecadigital.usbcali.edu.co/jspui/handle/10819/310>.
- Pujal, M. (2004). La identidad (el self). En Ibañez, T., Botella, M., Doménech, M., Feliu, J., Martínez, L., Pallí, C., Pujal, M. y Tirado, F. *Introducción a la psicología social*. (pp. 93-138). Barcelona, España: Editorial UOC.

Sandoval, R. (2000). La dimensión política en la constitución de la identidad del sujeto. *Espiral*, 6(017), 71-83.

Savethe Children Canada (SCC), Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), Agencia Canadiense de Cooperación Internacional (ACDI), Ministerio de Educación, Política Social y Deporte de España. (2009). *Colombia: huellas del conflicto en la primera infancia*. Consultado el 3 de Diciembre de 2012 desde http://www.asdown.org/descargas/politica/colombia_huellas_del_conflicto_en_primera_infancia.pdf

Maltrato infantil: condición de una clase social específica?

Gloria María Isaza Zapata*

Marta Elena González Gil**

Resumen

La investigación *Concepciones sobre maltrato infantil en hogares de estratos cinco y seis de la ciudad de Medellín, base para la movilización conceptual en agentes educativos que orientan las dinámicas familiares*, ha dado lugar a diversas reflexiones sobre la representación que tienen los niños en los escenarios escolares y familiares; temática que se desarrolla en este artículo con el ánimo de lograr la introspección de adultos cercanos y padres de familia, sobre sus ideas y concepciones acerca del tema de interés, y de esta manera, conseguir su reversión en la atención adecuada para el grupo poblacional referenciado.

Con el desarrollo de este trabajo investigativo, y aprovechando las ventajas que ofrece la investigación cualitativa desde el enfoque histórico-hermenéutico, ha sido posible detectar la forma en que es asumido el maltrato infantil en espacios particulares, ante lo cual emergen ideas maltratantes disfrazadas de intenciones futuristas, pensadas por los adultos para encaminar a los niños hacia la construcción de un mundo próspero, sin otorgar importancia a los medios y a las acciones utilizadas para lograr su cometido; lo que indica claramente, que el maltrato infantil, en estos sectores, que bien podrían denominarse exclusivos si se les mira desde el punto de vista socio-económico, está siendo percibido como un conjunto de acciones positivas por su causa final, y está siendo relegado a las clases sociales en las que hay menores ingresos y nulidad en el acceso a la educación, como bien lo dejan ver los hallazgos obtenidos a partir de este trabajo.

Palabras clave

Maltrato infantil, agentes educativos, padres, madres, familia, niños, niñas.

* Magister en Educación y Desarrollo Humano. Docente Fundación Universitaria Luis Amigó. Adscrita al Grupo de Investigación Educación e Infancia de la Fundación Universitaria Luis Amigó. Medellín Colombia. gloria.isazaza@amigo.edu.co

** Magister en Educación y Desarrollo Humano. Docente Fundación Universitaria Luis Amigó, Adscrita al Grupo de Investigación Educación e Infancia de la Fundación Universitaria Luis Amigó. Medellín Colombia. marta.gonzalezgi@amigo.edu.co

Introducción

Resulta pertinente iniciar esta construcción teórica con las ideas de Gómez (2002, p. 15) quien expresa que en general, “cuando las personas pensamos en el maltrato infantil, lo hacemos refiriéndonos a las situaciones más graves, crueles y perversas, olvidando que existen muchas otras formas de maltrato a la infancia”. El maltrato infantil, se constituye, muchas veces, en vivencias cotidianas que para muchos niños hacen parte de su mundo habitual, y no se evidencian signos que lo releguen a una clase social específica. Se estaría hablando, entonces, de prácticas asumidas por algunos adultos que acompañan los procesos de formación de los niños, como acciones válidas con las que pretenden reorientar sus conductas y comportamientos.

Esta reflexión se presenta en el marco de la investigación *Concepciones sobre maltrato infantil en hogares de estratos cinco y seis de la ciudad de Medellín, base para la movilización conceptual en agentes educativos que orientan las dinámicas familiares*, a partir de la cual fue posible develar las concepciones que tienen los padres y los adultos cercanos sobre el tema, y por consiguiente, detectar la manera en que tales ideas se materializan en las relaciones que los niños establecen con ellos y con sus pares.

La investigación fue abordada desde el paradigma cualitativo con el enfoque histórico-hermenéutico, diada que permitió profundizar en las dinámicas sociales y familiares, y realizar interpretaciones veraces, porque como dice Balcázar (2005, p. 13) la investigación cualitativa, “privilegia la subjetividad y la intersubjetividad dentro de los contextos, la cotidianidad y la dinámica de interacción entre estos elementos como objeto de estudio”, razón por la cual, de acuerdo con el mismo autor, fue posible establecer un diálogo entre las creencias, las mentalidades y los sentimientos de los participantes, para llegar al análisis y poder generar nuevo conocimiento.

De acuerdo con las ideas precedentes, y con el fin de obtener la información necesaria para dar cumplimiento al trabajo investigativo, se acudió a técnicas como la entrevista semiestructurada y el taller interactivo, con el fin de disgregar el texto social emergido en las interacciones entre investigadoras y participantes en su más profunda esencia, e irrumpir en la vida cotidiana de quienes hacen parte de las acciones y reacciones que se vivencian diariamente con respecto a las condiciones de vida de los niños.

Teóricamente, la investigación se sustenta en referentes legales como la Declaración Universal de los Derechos del Niño (1948), la Convención so-

bre los Derechos del Niño (1989), algunas investigaciones de Save de Children para Latinoamérica y el Caribe en asocio con la Fundación Bernard Van Leer, UNICEF y otros trabajos desarrollados por diversos autores que se han interesado en el bienestar de los niños, lo mismo que en fortalecer las orientaciones familiares y escolares.

Maltrato infantil: ¿condición de una clase social específica?

La investigación, *Concepciones sobre maltrato infantil en hogares de estratos cinco y seis de la ciudad de Medellín, base para la movilización conceptual en agentes educativos que orientan las dinámicas familiares*, surgió del interés por tener un acercamiento comprensivo a las experiencias cotidianas que diariamente se vivencian en los hogares, y que son determinantes de las condiciones de vida de los niños. Así pues, se reconoce que, aunque en los últimos años la infancia ha sido tema de interés para distintos autores, organizaciones y acciones políticas, su historia tiene un trasfondo enmarcado en actuaciones denigrantes que, aún hoy, permean las esferas sociales.

De acuerdo con Tur & Ramos (2008, p. 18), la “infancia representaba la debilidad y no parecía dispersársele una atención específica”, y aunque se aprecia su reconocimiento como un periodo de la vida que exige una atención particular por las características que manifiesta, no puede desconocerse que el maltrato infantil ha prevalecido a través del tiempo, determinando prácticas culturales y modos de ser y de actuar frente a los niños; así mismo, desde la forma en que sea concebido el maltrato se establecen las relaciones en los grupos socialmente constituidos. Múltiples definiciones surgen en relación con este flagelo como lo determina Noguerol (2011), quien afirma que se trata de una “conducta o actitud, directa o indirecta por parte del adulto, a un menor o institución que implique la falta de atención y cuidados que un niño o adolescente necesita para crecer y desarrollarse emocional y físicamente de una forma óptima” (p. 13).

De acuerdo con el autor, es posible pensar que el maltrato infantil no distingue clase social, es un conjunto de acciones, palabras y omisiones, que dejan como consecuencia niños *victimizados* y reducidos a una condición de inferioridad frente a los demás miembros de su grupo social; como es el caso de la comunidad abordada en este trabajo investigativo, un escenario, que para muchos, carece de necesidades y es ajeno a este tipo de problemas, por considerarse éstos, inherentes a los estratos menos favorecidos.

No obstante, es posible percibir las relaciones vinculantes que surgen entre el maltrato infantil y los distintos factores que se encuentran asociados a la cultura, a la economía y a las prácticas sociales propias de contextos determinados. Bien lo dicen Palacios, Pulido & Montaña (2009), quienes reconocen la trascendencia de factores culturales, sociales y económicos, en las diferentes manifestaciones de maltrato que se presentan en las prácticas de vida familiar y social; aspectos que influyen directamente en “la unidad doméstica, que se define como un espacio de vivienda, domicilio o residencia que sirve como lugar en el que se realizan diversas actividades importantes para el ser humano” (p. 473).

Sin embargo ese cuidado al que aducen los autores, en muchas ocasiones se ve violentado por prácticas y modos de orientación, que vienen ocultos detrás de buenas intenciones y de concepciones moratorias sobre la infancia; estas ideas son evidenciadas en apoyo a textos y expresiones, como una manera de justificar las formas de proceder en el acompañamiento de los niños. Es por lo anterior que la sociedad, la escuela, y, en primera instancia, la familia, en vez de convertirse en obstáculos para el desarrollo de los niños, tienen el deber de asumir un papel significativo y de potenciar acciones que fortalezcan sus experiencias de vida en los distintos contextos sociales; así lo expone Ison & Morelato:

Familia, escuela y grupo de pares conforman los principales contextos del desarrollo infantil y proporcionan al niño/a un marco de referencia para su actuación social al validar, rectificar o desaprobar las conductas realizadas por éste en situaciones de interacción social. Por consiguiente, el niño internaliza, interpreta y responde a las demandas y restricciones provenientes de los diferentes agentes socializantes (2008, p. 27).

Siguiendo estas consideraciones, es urgente que cada sujeto, aporte a su grupo social, acciones dialógicas que opten por la valoración de los niños como seres humanos, con necesidades, características, gustos, sentimientos y deseos específicos, de tal manera que dejen de ser considerados adultos en formación, y pasen a ser niños aquí y ahora. En tal sentido, según el rol de cada sujeto, será posible lograr una participación conjunta para evitar que los niños, sin importar su condición social, sean vulnerados en su derecho a una vida digna, por ser víctimas de acciones que, en la mayoría de los casos, surgen en sus mismos contextos familiares, a nombre del afecto que los integrantes del grupo familiar y/o social, dicen tenerles.

Igualmente, surge la imperiosa necesidad de reflexionar acerca de los signos representativos del maltrato infantil, no sólo en los hogares, sino también en las comunidades educativas, de tal manera que se generen detecciones tempranas de esta situación y se adquieran herramientas conceptuales y metodológicas conducentes a determinar hasta qué punto una acción deja de ser correctiva –en el sentido de la orientación de procesos– para convertirse en una acción maltratante para el niño; solo así será posible romper la cadena generacional, que se viene manifestando de una cultura a otra, como bien lo evidencian los hallazgos de este trabajo investigativo y lo expresa Belsky (1993) citado en Benavides (2007), quien afirma que el hecho de tener una historia de maltrato infantil es un factor de riesgo que puede predecir el ciclo de violencia de una generación a otra. Frente a esto Benavides expresa que es muy difícil comprender las razones que llevan a una persona con historia de maltrato en su infancia a reproducir esta conducta con sus propios hijos; de acuerdo con este autor, existen evidencias de que un alto porcentaje de adultos maltratados físicamente en su niñez, tiene una actitud pasiva hacia la utilización de los métodos basados en el castigo físico.

Lo anterior puede ser sustento para la autorregulación del comportamiento social, personal y privado, en el que la actuación singular se valida, muchas veces, según la intención que se tenga; precisamente los malos tratos hacia los niños, que tienen un fin correctivo de comportamiento son, en ocasiones, aceptados por algunos sujetos, por considerarlos *normales* dentro de sus ámbitos de actuación interpersonal, en los que han aprendido e interiorizado las conductas sociales, casi siempre impregnadas de actos violentos disfrazados de buenos deseos.

Las expresiones precedentes, apuestan por un desafío encaminado al reconocimiento de los signos de maltrato infantil, con el objetivo de prevenirlo, evitarlo e intervenirlo, lo que implicaría una autoevaluación permanente por parte del sujeto, para que logre identificar en sí mismo, esas acciones que lo convierten en un coartador de sueños; esa mirada introspectiva, sería un primer paso para generar climas de confianza y certidumbre para los niños, lo que desencadenaría expresiones reales de cariño, afecto y comprensión, componentes importantes para la constitución de la autoestima.

De acuerdo con estas acepciones, es necesario considerar que las situaciones de maltrato generan secuelas en la vida de los niños que, de no intervenir a tiempo, se verán revertidas en sus formas de vida y en el tipo de

relaciones que establezca con los demás miembros de la sociedad; así pues, las consecuencias adversas para la formación integral de los niños reflejarán su interacción con quienes acompañan su trasegar por el mundo en sus primeros años de vida. Prieto (2004) refiere que es necesario, no solo, aliviar las situaciones de malos tratos infantiles a través de la intervención de los profesionales, sino que además es prioritario:

Conseguir la intervención eficaz y preventiva de las instituciones a través del compromiso de sus responsables. Se trataría de generar propuestas interinstitucionales más activas de intervención, que sirvieran tanto para prevenir como para actuar eficazmente ante situaciones detectadas. La experiencia nos indica que el actual sistema tiene un carácter fundamentalmente pasivo y que sirve más para recoger datos y situaciones e intervenir sobre ellas una vez que ya se han producido, que para prevenirlas, lo que implica una baja capacidad de reacción de dicho sistema (p. 120).

Con estas expresiones el autor invita a pensar el maltrato infantil desde sus primeros síntomas, de tal manera que se debiliten sus manifestaciones antes de que las acciones violentas se conviertan en casos habituales de las dinámicas familiares y sociales. Las actuaciones físicas que se ejercen, muchas veces, generan en los niños formas de proceder con estilo defensivo, y es en estas situaciones que los niños pueden percibirlo como actuaciones normales para las cuales los adultos están facultados, e incluso pueden generar sentimientos de culpa ante las causas por las cuales están siendo maltratados; en este sentido, Palacios, Pulido & Montaña (2009, p. 474) expresan que:

Frente al castigo, el niño tiene una serie de procesos cognoscitivos, emocionales y comportamentales que le permiten enfrentarlo, dando lugar a las estrategias de afrontamiento que poseen determinadas situaciones. Igualmente, el efecto del castigo está influido por los factores de riesgo y factores de protección que el propio niño, los cuidadores y el medio, proporcionan.

Es fundamental, establecer alianzas en la sociedad que contribuyan a realizar la promoción en este campo, y en aquellos casos en los que se identifican los malos tratos in situ, deben realizarse intervenciones permanentes que garanticen el restablecimiento de los derechos que han sido vulnerados; Medina (2004, p. 176) lo plantea al comentar que:

El apoyo social constituye un factor esencial de la mayoría de los programas de intervención terapéutica y preventiva con las familias maltratantes. A través de diferentes métodos, se trata de lograr una integración social de estas familias y un mejor apoyo social a las madres y padres maltratadores (Ochotorena & Rivero, 1992).

Es por todo lo anterior que resulta de gran importancia para llevar a cabo intervenciones eficientes, poseer conocimientos claros acerca de cuáles son las eficiencias predominantes y específicas en apoyo social en este tipo de familias.

Siguiendo las ideas del autor, es necesario reconceptualizar el maltrato infantil, dejar de verlo sólo en las huellas físicas, y comenzar a pensarlo como toda acción, omisión o manifestación que tienda a cosificar al niño hasta el punto de moldearlo, usarlo y abusarlo en coherencia con la perspectiva adulto-centrista. Es importante dejar de ver el maltrato infantil desde la tribuna, desde el horizonte, en situaciones ajenas; cada ser social que desee ser parte de esta transformación, ha de partir de la pregunta ¿cómo contribuyo al maltrato infantil?, muy seguramente, en la búsqueda de respuestas hallará también opciones, alternativas y soluciones para que los niños vivan con dignidad.

La violencia social es un factor relevante de efecto multiplicador y causa de la desintegración de las familias, de las redes extensas y de sostén, de las patologías del acto, de las patologías del vacío. Y al mismo tiempo del sufrimiento de época, visualizado en toda su sintomatología florida: adicciones, trastornos de la alimentación, dismorfismos corporales, compulsiones de todo tipo, depresiones, estados de ansiedad y pánico, éstas esculpen el malestar de esta humanidad contemporánea (Medina, 2004, p. 128).

Estas acepciones, no son más que la evidencia de que las condiciones en que vivan nuestros niños, hace parte de una responsabilidad compartida de los miembros de toda sociedad; así lo expresa acertadamente Fernández (2010) cuando reconoce que la familia, la sociedad y el Estado están en la obligación de “asistir y proteger a los niños para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos” (p. 152 -153).

Se estaría aludiendo, entonces, a una deuda social con los niños, que se acrecienta con la asunción de posturas estáticas, el desconocimiento de la

sintomatología propia del maltrato infantil, y la posición imperante del adulto, como quien está en la obligación de guiar a los niños por el camino que considera correcto, sin reconocer que “cada vez con más fuerza se han alzado las voces enfatizando que los niños son, de hecho, prioritariamente seres humanos” (Verhellen, 2002, p. 18). Es este el punto de partida y de llegada, porque el reconocimiento de los niños como seres humanos con derechos, con deberes, con espacio en la sociedad, será el insumo principal para lograr el respeto hacia ellos y con él, una orientación adecuada que les permita vivir en ambientes de confianza y de seguridad, en compañía de las personas que les profesan afecto en los diferentes espacios sociales.

Conclusiones

El maltrato infantil no es exclusivo de una clase socio-económica particular, es un elemento latente en toda institución social -familia, escuela, sociedad- en la que se presenten interacciones entre niños y adultos. En tal caso las instituciones pueden convertirse, en espacios prósperos para el desarrollo integral de los niños, o por el contrario pueden aparecer como escenarios de riesgo para ellos; la diferencia radicaría en la forma en que los adultos conciben el maltrato infantil, la flexibilidad que tengan ante nuevos cambios conceptuales y el reconocimiento de los niños como seres humanos con necesidades particulares y en proceso de formación.

La corresponsabilidad social exige acciones reales que fortalezcan los niveles de vida de la población infantil, con miras a generar, para los niños, una atención con calidad que los lleve al cumplimiento de sus metas de realización de acuerdo con las características particulares de cada etapa que vayan viviendo; en consecuencia, se estaría aportando a la sociedad sujetos autónomos, seguros de sí mismos, equilibrados y con capacidad para transformar las realidades que habitan.

Estas consideraciones permiten reflexionar sobre el proceso de desarrollo de los niños, sus necesidades, sus expectativas, sus anhelos de vida y la responsabilidad compartida que nos asiste a todos, y nos conduce a emprender acciones, como bien lo muestra la investigación que dio origen a este trabajo, con las que se contrarresten los efectos del maltrato, se prevengan las acciones violentas a la población infantil y se favorezca la orientación dialógica desde los adultos hacia los niños.

Referencias

- Balcázar, P., et al. (2005). *Investigación cualitativa*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Benavides, D. (2007). *Actitud crítica hacia el castigo físico en niños víctimas de maltrato infantil*. Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia. ISSN 1657-9267.
- Fernández, C. (2010). *La prevención del maltrato intrafamiliar a los niños*. Bogotá, Colombia: Leyer.
- Fragoza, B. (2012). La Violencia Social, la Violencia Familiar y una mirada desde la responsabilidad social. *Portal de Psicología Comunitaria, Argentina*. ISSN: 1133-0740- (22), 127-133.
- Gómez, E. (2002). *Guía para la atención al maltrato infantil desde la escuela*. España: Universidad de Cantabria.
- Ison, Z. & Morelato, G. (2008). Habilidades socio-cognitivas en niños con conductas disruptivas y víctimas de maltrato. *Univ. Psychol.* Bogotá, Colombia, 2, (7), 357-367 Mayo-Agosto 2008. ISSN 1657-9267 357.
- Medina, P. Bilbao. (2004). Maltrato Físico Infantil y Apoyo Social: Un estudio descriptivo-comparativo entre maltratadores físicos y no maltratadores de la ciudad de Temuco. *Pontificia Universidad Católica de Chile PSYKHE*, 1, (13), 175-189.
- Noguerol, N. (2011). *Infancia maltratada manual de intervención*. Sevilla, España: EOS
- Palacios, E., Pulido, S. y Montaña, J. (2009). *Estrategias desarrolladas por los niños para afrontar el castigo: un dialogo entre la psicología y la teoría de redes sociales*. Universidad del Rosario, Bogotá, Colombia.
- Prieto J. (2004). El abuso sexual y otras formas de maltrato infantil. La promoción de programas de prevención en el ámbito comunitario basados en la constitución y fortalecimiento de las redes interdisciplinarias de trabajo. *Psicología Educativa*, 2, (10), 117-139. ISSN: 1135-755

Tur, V. & Ramos, I. (2008). *Marketing y niños*. España: ESIC Editorial.

Verhellen, E. (2002). *La convención sobre los derechos del niño: trasfondo, motivos, estrategias, temas principales*. Bélgica: Ediciones Garant.

Prácticas de crianza marcadas por una historia de guerra: hoy en un contexto educativo¹

Natalia Andrea Alzate Alzate*

Adriana María Gallego Henao**

Luisa Fernanda Ríos López***

Resumen

El tema central de este artículo son las prácticas de crianza, entendidas como aquellas acciones concretas que adultos y principalmente padres y madres ejercen con sus hijos, y que se materializan en valores, costumbres, hábitos, formas de pensar, entre otros, propiciando con ello la integración a la vida social. Estas a su vez se ven permeadas por diversos factores culturales, económicos, sociales y ambientales, lo que convierte a las prácticas de crianza en un amplio abanico con múltiples posibilidades a investigar. La investigación *Familia y Prácticas de Crianza en el contexto del Centro de Formación para la Paz y la Reconciliación* pretendía comprender las transformaciones de significados relacionados con las prácticas de crianza de 21 familias vinculadas a este Centro de Formación para la Paz y la Reconciliación, a partir de la inclusión de estas en los procesos educativos. Los resultados más significativos están relacionados con la incidencia de los procesos educativos en la resignificación de las prácticas de crianza de estos núcleos familiares, generando con ello un estrecho vínculo entre lo pedagógico y los significados.

Palabras Clave

Familia, motivación, prácticas de crianza, prácticas educativas, vínculo.

¹ Este artículo es resultado de la investigación *Familia y Prácticas de crianza en el contexto del Centro de Formación para la Paz y la Reconciliación*, CEPAR, estudio que fue financiado por la Vicerrectoría de Investigaciones de la Fundación Universitaria Luis Amigó y El Programa de Paz y Reconciliación.

* Magister en Estética. Docente Fundación Universitaria Luis Amigó. Medellín, Colombia. Correo: natalyaalzate@gmail.com

** Magister en Educación y Desarrollo Humano. Docente Fundación Universitaria Luis Amigó. Medellín, Colombia. Correo: Adriana.gallegohe@amigo.edu.co

*** Especialista en Docencia Investigativa Universitaria. Docente Centro de Formación para la Paz y la Reconciliación. Medellín, Colombia. Correo: luisa.rios@pazyreconciliacion.gov.co

Introducción

En Colombia la violencia y el conflicto armado son una realidad histórica, que se ha perpetuado en prácticas relacionadas con el maltrato físico, psicológico, la muerte, el abuso del poder, la inequidad, la exclusión, el hambre, la miseria, la falta de oportunidades; es decir, a la desigualdad social; y que ha sido consecuencia de diversos factores sociales, políticos y económicos, que generan una dinámica bastante compleja, en tanto afecta principalmente la población civil, la cual se ve vulnerada en sus derechos fundamentales, agravando a su vez la crisis humanitaria.

Las situaciones nombradas, en las líneas anteriores, se ven reflejadas en las diferentes generaciones que han sido afectadas por estas situaciones, generaciones que hoy socialmente se denominan excombatientes y/o exparamilitares; estos seres humanos víctimas en su momento histórico de la situación de las violencias, fuese en el núcleo familiar o en el grupo armado al cual pertenecían, se vieron obligados a enfrentarlo o a huir; como es el caso de la población de referencia de la investigación *Familia y Prácticas de crianza en el contexto del Centro de Formación para la Paz y Reconciliación, Cepar*.

Los miembros de esta población, son desarraigados de sus tierras, algunos de sus niños crecen sin un padre, quienes han desaparecido de sus núcleos familiares por causa del conflicto, por voluntad propia o por la presión ejercida de quienes tienen el poder y control de los lugares que habitan.

Ante la situación nombrada, las mujeres que por tradición han asumido la función del cuidado, el afecto y la educación de los hijos, ahora se ven enfrentadas a responder por los roles que históricamente le han correspondido a la figura paterna, función que se ha limitado al sustento económico y ejercicio de la autoridad.

Ese peso histórico hace que estos grupos poblacionales de mujeres, vulneradas por la situación de guerra, al no tener más opciones, vean como única alternativa formar parte de los grupos armados al margen de la ley, al igual que lo venían haciendo los hombres; por esta razón, se encuentran en los procesos de reintegraciones hombres y mujeres, quienes al encontrar elementos comunes a su población de referencia, se vinculan afectivamente y conforman un nuevo grupo familiar, grupo que se convierte en el interés principal de la investigación, puesto que da cuenta de un proceso de formación que involucra padre, madre e hijos.

El anterior fenómeno invita a los entes gubernamentales y no gubernamentales a pensar en estrategias para atender esta población, desde la formación integral, para ello la Alta Consejería crea el Programa Paz y Reconciliación, dicha estrategia se hace efectiva en Medellín- Colombia con la creación del Centro de Formación para la Paz y Reconciliación Cepar, al cual acuden personas que en el margen del proceso se les ha nombrado como desmovilizados, reinsertados, y pos-penados.

El contexto referenciado, fue el escenario propicio para pensar y ejecutar el proyecto de investigación *Familia y Prácticas de crianza en el contexto del Centro de Formación para la Paz y Reconciliación, Cepar*, dado que el fenómeno referenciado vincula aspectos relacionados con la familia como estructura dinámica y cambiante; las prácticas de crianza como punto esencial y determinante en el desarrollo humano especialmente en la primera infancia, y la educación como un entramado de acciones sociales en las que los diferentes grupos humanos evidencian su historia.

En este orden de ideas, se plantean dos tensiones que orientaron la presente investigación: la primera de ellas se origina en la relación procesos educativos y prácticas de crianza, ya que si bien el Cepar atiende los procesos formativos y educativos para el sujeto que se reintegra, y vincula a su familia, no ha emprendido aún acciones para identificar su incidencia en tales prácticas y vislumbrar los significados que en torno a éstas ha construido la familia que, como núcleo central en los procesos de socialización, determina la manera como el ser humano se inserta en su mundo. Así, la pregunta que orientó ésta tensión fue ¿qué tipo de transformaciones se han dado en las prácticas de crianza asumidas a partir del proceso educativo que ofrece el Cepar?, cuestión importante, para entender que las apuestas formativas del Cepar deben tender a la resignificación de las prácticas de crianza.

La segunda, corresponde al vínculo entre los procesos de formación y los significados construidos sobre las prácticas de crianza; en tanto se infiere que a partir de la formación integral ofrecida por Cepar los sujetos, referencia de esta investigación, han hecho modificaciones en los significados y sentidos que le dan a lo que hacen y lo que viven; esto sustenta la pregunta que orienta esta tensión ¿cuáles son los elementos educativos pedagógicos que han incidido en la transformación de significados en cuanto a las prácticas de crianza?, porque si bien el Cepar ha consolidado una propuesta educativa, es básico que en ella desde lo tácito y lo formal que la constituyen, emerjan y se formalicen fundamentos, componentes, estrategias u otros,

que además de darle soporte epistemológico, le otorguen un sustrato pedagógico que pueda posteriormente comunicarse y compartirse con otros programas y poblaciones de características similares.

Tensiones que ubican al grupo familiar² en el centro de la investigación, y a las prácticas de crianza actuales como objeto de indagación, para dilucidar a partir de ello, de qué manera los procesos educativos transforman los significados del grupo social vinculado a este proceso. Temas que se constituyen como un aporte para el Cepar en vía del mejoramiento de sus procesos, y como una posibilidad para generar conocimiento sobre la niñez y la familia alrededor de temáticas que para la situación social actual revisten suma importancia.

En este orden de ideas la investigación estuvo orientada especialmente por el objetivo: comprender las transformaciones de significados relacionadas con las prácticas de crianza de poblaciones vinculadas al Centro de Formación para la Paz y Reconciliación (Cepar) a partir de la inclusión de la familia en los procesos educativos.

Memoria metodológica

En este Proyecto de investigación se asumió el paradigma cualitativo desde un enfoque hermenéutico con énfasis en la narrativa, privilegiando como estrategia metodológica la biografía o historia de vida, debido a que lo que interesaba era indagar por la dinámica familiar y las prácticas de crianza ancladas en el grupo de familias vinculadas al programa de Formación para la Paz y la Reconciliación y su posible transformación a partir de los procesos educativos que proporcionan.

Respecto al enfoque hermenéutico, éste permitió, para nuestro caso, la comprensión de un fenómeno, que es el cometido central en esta ruta. Gracias a sus posibilidades se acogieron interpretaciones que los sujetos tienen de la realidad para develar las construcciones simbólicas y el entramado de significados cimentados en las diversas situaciones vividas. El énfasis narrativo facilitó que los participantes de la investigación develaran sus vivencias, hechos y acciones que habían marcado su vida. Con respecto a la estrategia metodológica biografía o historia de vida, es importante señalar que ésta permitió un acercamiento al pasado, el presente y a las expectativas de futuro de los participantes de la investigación.

²21 familias vinculadas a los procesos liderados por Cepar

La población estuvo conformada por 21 familias que se encontraban vinculadas al proceso integral que se lleva a cabo en Cepar y dos maestras del Jardín infantil, que son las personas encargadas de acompañar el proceso formativo de los hijos de los desmovilizados.

Con la población seleccionada se realizaron seis talleres interactivos y siete entrevistas semi-estructuradas, cinco realizadas con padres de familia y dos con las profesoras del Ceparcito. Estas entrevistas permitieron ampliar la información recolectada en los talleres interactivos y confrontar los supuestos sobre los cuales se formuló el proyecto; técnicas, que permitieron el encuentro intersubjetivo y la rememoración de la vida de cada participante, sin perder de vista las categorías: prácticas de crianza y las características de la dinámica familiar; focos centrales que direccionaron el trabajo de campo.

Para el análisis de la información se acudió a la herramienta Atlas ti, con la cual se creó una unidad hermenéutica con las siete entrevistas y los seis talleres; posteriormente se generaron códigos, memos y notas con las cuales se agrupó la información; finalmente se generaron mapas por medio de los cuales se visualizan, leen e interpretan las categorías estipuladas en la investigación.

Por medio de este programa fue posible codificar las entrevistas y los talleres a nivel textual y conceptual. A nivel textual se analizaron los documentos que hacían referencia a la unidad de observación de la investigación, reconociendo fragmentos a los que se le podía atribuir algún significado relacionado con el tema de investigación; y a nivel conceptual, los fragmentos extraídos se adjuntaron a las categorías o códigos establecidos, tales como: prácticas de crianza y dinámica familiar.

Durante el proceso de codificación se realizaron notas recordatorias, que complementaban el marco teórico/conceptual de la investigación y también memos con información emergente que sirvió para integrarse a este artículo. En términos conceptuales, las redes de significados generadas entre códigos sirvieron de insumo para responder a los objetivos específicos de la investigación.

La visualización de los mapas se hizo mediante la creación de subtemas organizados alrededor de un eje categorial, trabajados también con cuadros que permitieron el manejo y la organización de la información arrojada en el estudio.

Resultados

Las prácticas de crianza perpetúan los roles en la historia

Las prácticas de crianza de los grupos familiares que hacen parte de la población del Cepar se evidencian a través de una serie de acciones y comportamientos que dejan al descubierto sus configuraciones y dinámica interna. Dichas acciones dan cuenta de los significados que como núcleo familiar han construido, alrededor de temas como los roles, la autoridad, las normas, el castigo y los hábitos de aseo. Los imaginarios que tienen sobre estos temas, se observan en lo que dicen y lo que hacen:

Los roles, son los papeles que desempeñan cada uno de los miembros de la familia, algunas veces asumidos por elección propia y otras por imposición, ya sea del mismo núcleo familiar o de las situaciones externas que afectan la estabilidad del grupo. En las familias del Cepar se observa que en la mayoría de los casos las madres son las encargadas de asumir el cuidado de los niños y la casa, y el papá se asume como proveedor, porque tienen algún tipo de trabajo que le permite aportar dinero para el hogar. Y a los hijos se les asigna roles puntuales, que tienen que ver con la colaboración en las tareas domésticas y el estudio.

Las madres, por lo general, continúan el rol que a ellas mismas se les exigió cuando eran pequeñas “Arreglar casa y cocina” o las actividades que sus propias madres realizaban “estar pendientes de la casa y los oficios de la casa y cuidarnos a nosotros”. En un día normal de labores domésticas y de estudio era parte de las acciones de las mujeres levantarse temprano, ayudar a las mamás en el oficio y luego irse a estudiar.

La estructura familiar de la población muestra roles marcados por el género, ser mujer es sinónimo de trabajo doméstico y ser hombre implica responder por el sustento económico; al respecto una de las entrevistadas³ habla de la configuración familiar, según roles, en su familia, cuando era pequeña:

Mi mamá más que todo fue la que nos crio sola, nosotros somos cuatro hermanos: dos mujeres y dos hombres, uno está prestando servicio militar, otro está estudiando y la otra tiene dos niñas y vive

³ Con el fin de proteger la identidad e integridad de los participantes de la investigación, los nombres utilizados en este texto son ficticios.

con mi mamá. La infancia de nosotros fue muy dura porque no tuvimos el papá al lado, mi hermano estaba empezando a gatear cuando él se fue, a mí me toco muy duro porque yo me quedaba cuidando a mis hermanos ("Erika", Entrevista semiestructurada, marzo de 2011).

Desde que mi mamá no estuviera me tocaba a mí y mi hermanita me ayudaba en lo que ella era capaz porque ella estaba muy pequeña, pero casi todo me tocaba a mí, siempre y cuando mamá no estuviera, si ella estaba yo la ayudaba en la casa y ella se metía a la cocina. Mi mamá trabajaba en restaurantes; cuando trabajaba en el pueblo madrugaba y nos dejaba todo listo para que organizáramos cuadernos, nos bañáramos y nos fuéramos para el colegio, pero cuando ella no estaba me tocaba madrugar a mí a despachar a mis hermanos para la guardería y a mi hermana para la escuela y yo irme para el colegio ("Patricia", Entrevista semiestructurada, mayo 2011).

La figura paterna según lo que manifiestan las mujeres entrevistadas, se refiere a un hombre que no permanece dentro de la casa, y que responde económicamente por los miembros de la familia "mi papá era el responsable de todos nosotros, el que entraba la comida (...) era el que estaba pendiente del hogar y el que llevaba el mercado" ("Claudia", entrevista semiestructurada, marzo 2011). Las familias en las que crecieron las personas entrevistadas evidencia, en la mayoría de los casos, una figura patriarcal que hace presencia en términos económicos, pero los relatos dan cuenta también de un poder que es dado a la mujer, para que ésta eduque a los hijos y responda por su desarrollo afectivo y evolutivo.

La triada familiar padre, madre, hijos se observa así: "mi papá era el responsable de todos nosotros, el que entraba la comida, mi mamá la responsable de cuidarnos a nosotros y la responsabilidad de nosotros era del estudio" ("Marta", grupo focal, junio 2011); en el caso de los hijos, cuando estos eran mujeres debían además de estudiar ayudar en las tareas domésticas desde que eran muy pequeñas.

En las entrevistas realizadas se muestra además una transformación en el sentido y en el significado que se le dan a los roles en el hogar. Cuando los entrevistados hablan del presente y de su familia actual, permanecen actividades y responsabilidades que eran propias de la familia de origen, pero se observa un interés en mantener un trato equilibrado "Cuando yo recibía la mensualidad, él y yo aportábamos juntos, todo era por mitad... hasta para

comprar una mesa era por mitad, para el arriendo, el mercado o a veces él respondía por el mercado y yo respondía por los gastos de la niña como pañales y leche, pero ahora que yo no estoy trabajando es él quien tiene que responder por todo" ("Erika", Entrevista semiestructurada, marzo de 2011), dichos cambios se deben en primera medida a situaciones económicas, que les obliga a las mujeres a asumir responsabilidades que de otra forma sólo serían asignadas al hombre de la casa. Las negociaciones de roles entre la pareja está supeditada a los ingresos económicos, y de allí se deriva también el sentido y el significado que se le da a la autoridad.

En este orden de ideas, la autoridad, es definida como la capacidad de liderazgo que tiene un miembro de la familia, a quien se le debe respetar, lo cual implica cumplir todas sus órdenes sin ningún tipo de posibilidad para consensuar, porque históricamente se ha entendido que quien tiene el poder (autoridad) decide qué, cómo, cuándo y dónde se realiza cada actividad que para este caso tiene que ver con la familia. Es decir la esposa e hijos deben someterse a lo que la figura paterna decida para los miembros de su hogar. Ahora bien, para el caso de este estudio se encontró que en las familias de origen la autoridad la poseía el papá o padrastro y la madre tenía la función de *amorosidad*; en las familias de transición la autoridad era ejercida por el comandante, situación que cambia cuando se reconfigura la familia; el ejercicio de la autoridad pasa a ser compartida con el compañero sentimental.

Motivaciones para romper el vínculo con la familia de origen

El ser humano desde que nace se encuentra sujeto a unos padres poseedores de historia, que a su vez han sido marcados por la historia de sus padres, con la que influyen el destino y la vida de sus hijos; sin embargo y a pesar de poseer una tradición en la espalda cada uno decide qué quiere ser y hacer en su camino. Este es el caso de los participantes del proyecto de investigación *Familia y prácticas de crianza en el contexto del Centro de Formación para la Paz y la Reconciliación, Cepar*. En consonancia con lo nombrado en este apartado se abordará a partir de los relatos y vivencias de los participantes de la investigación el tema de las motivaciones frente a la partida del nicho para vincularse a uno de los grupos sociales que se encuentran al margen de la ley Colombiana.

Las historias de vida de las diferentes participantes se cruzan significativamente, en tanto cada una de ellas, en un momento histórico, pero en diferentes contextos, eran víctimas de la violencia intrafamiliar, la pobreza, exclusión, la marginación, el abuso sexual entre otras situaciones de extrema vulneración de derechos. Estas condiciones, llevaron a las participantes de la investigación a tomar decisiones que en ocasiones son equivocadas-como ellas lo manifiestan en las entrevistas y en los diferentes talleres- y que en cierta medida generaron como consecuencia no sólo el miedo al contacto visual, al repudio y a que su descendencia se avergüence de lo que hizo en el pasado; sino también la posibilidad de vivir experiencias acordes con la edad y propias de cada ciclo vital. Así lo manifiesta una reinsertada: "prácticamente yo no fui una adolescente, no la disfruté, no hice cosas como los demás adolescentes, como por ejemplo ir a bailar, ir a jugar con las amigas o chismosear". ("Emilsen", Entrevista semiestructurada, marzo de 2011).

El anterior relato, devela la tristeza de una adolescencia perdida y las experiencias que en ella no fueron posibles materializar; pero no sólo el relato habla, también sus rostros reflejan el deseo de devolver el tiempo y poder decir NO...no deseo tomar parte en el conflicto armado: "aunque el tiempo perdido no se recupera pero yo daría mi vida por devolver el tiempo, por volver a vivir con mi mamá, con mi familia". ("Teresa" Entrevista semiestructurada, julio de 2011).

Los sueños, las aspiraciones y las metas se entierran en el momento de enfilear el grupo armado que por elección o sugerencia se decide tomar; las muñecas, los carros, los juegos y el cariño de padres y hermanos se cambia por el fusil, las botas y el camuflado; así mismo la familia de origen (papá, mamá y hermanos) tiene también sus mutaciones, es decir el vínculo ya no es de sangre sino que se construye a partir de las relaciones empáticas, las circunstancia, los espacios y ambientes que en el grupo armado se entretejen; allí también existe una familia estructurada jerárquicamente, que indica cómo, cuándo y dónde se hacen las cosas, allí la norma y el respeto se aprenden si se desea sobrevivir.

Ahora bien, al indagarse por las motivaciones que tenían las participantes al momento de abandonar el nido familiar las respuestas estuvieron diversas, una de ellas manifestó: "cuando nacimos los últimos de la casa mi papá nos dejó, se fue y consiguió otra mujer, luego se le murió la otra mujer y volvió a la casa y trajo tres hermanos bebecitos para que mi mamá los criara, ahí fue cuando a mis 12 años decidí irme de la casa, yo ya no creía en él". ("Patricia", Entrevistada semiestructurada, mayo 2011).

Situaciones como las nombradas evidencian una ruptura en el vínculo con el padre quien desde el actuar se deslegitima como modelo a seguir. Los relatos de las entrevistadas permitieron evidenciar que al romperse el vínculo afectivo con figura de autoridad y de amor, que en su mayoría era el padre, conducía a la huida del hogar y a la búsqueda de otras figuras de autoridad encontradas en los comandantes o compañeros del grupo armado. En este sentido, es importante señalar que el vínculo familiar es uno de los aspectos más importantes en la historia del ser humano, debido a que es la unión emocional inconsciente que se teje entre los miembros del grupo, lo que permite posicionarse con seguridad en el contexto social que se habita.

Otros relatos evidenciaron que la falta de oportunidades, como por ejemplo tener un empleo, que permita mejorar la calidad de vida es un motivo importante y que en cierta manera, según la población investigada, justifica la decisión de participar de los diferentes grupos alzados en armas, debido a que éstos son vistos como una oportunidad para superar la pobreza y la falta de oportunidad que en ocasiones son negadas a las personas de escasos recursos, especialmente a los campesinos. Sin embargo, el deseo de mejorar la situación económica contribuyó a que estas mujeres se enfrentaran al panorama de la prostitución a partir del cual nuevamente aparecen jefes de grupos armados como los salvadores de tal realidad; así lo expresa una de las mujeres: “a mí me dijo una señora: ‘estoy necesitando una cocinera’, yo le dije: ‘cuanto paga’, me dijo: ‘pago tanto’, le dije: ‘listo’, pero cuando llegué vi una realidad que no era la que ella me había dicho... me entregó falda y blusa corta, ese lugar era un prostíbulo... me asusté porque en ese tiempo yo tenía todavía lo mío, hasta que llegó un comandante y me dijo: ‘le quiero ayudar, vengase conmigo’... ahí aproveché para salir de ese lugar” (“Emilsen”, Entrevista semiestructurada, marzo de 2011).

Otra razón para decidir partir del lecho familiar es la pérdida un ser querido: “después de la muerte de mi mamá me quedé sin nada y ahí fue cuando me fui (...)” (“Erika”, Entrevista semiestructurada, marzo de 2011).

Es decir, el relato de las mujeres participantes develó que a la muerte, sobre todo de la figura materna, el hogar de desestabiliza e implica que las hijas mujeres asuman la crianza de los hermanos más pequeños: “me tocaba madrugar a despachar a mis hermanos para la guardería y a mi hermana para la escuela y yo irme para el colegio”. (“Patricia”, Entrevistada semiestructurada, mayo 2011).

Testimonios como el anterior, ponen de manifiesto que cuando una de la hijas asume el rol de madre (quien históricamente se le ha delegado la responsabilidad –por ser mujer– de los oficios de la casa y el cuidado de los hijos), esto genera alto grado de estrés y a su vez desestabilización emocional que termina por ponerla en un laberinto que muestra como única alternativa huir del lecho familiar y vincularse a los grupos armados de su contexto cercano. Así lo manifiesta una participante: “estaba muy aburrida en mi casa, me calentaron el oído y me dieron ganas de irme a experimentar que tal era” (“Emilsen”, Entrevista semiestructurada, marzo de 2011).

Finalmente es importante subrayar que, al indagarse por las motivaciones que tenían las participantes al momento de abandonar el nido familiar, las respuestas estuvieron divididas, entre ellas sobresalieron la ruptura del vínculo familiar anclado a la deslegitimación del padre a causa de sus actos; la partida de la figura de autoridad ya fuese por abandono o muerte; el deseo de experimentar cosas nuevas y otros argumentos estuvieron fundamentados en la precariedad de recursos económicos, especialmente del alimento.

Las prácticas educativas: alternativa en la resignificación del proyecto de vida de los excombatientes

La investigación desde la categoría Prácticas Educativas y Pedagógicas arroja resultados de gran validez teórica y práctica para el ámbito educativo; en relación con el tema de familia, dan muestra de la importancia de la educación en los contextos de vulnerabilidad social, y más aún al interior de poblaciones afectadas directamente por el fenómeno de la violencia y el conflicto armado, ya que por medio de ella se logran transformaciones significativas para el sujeto y las familia misma, como las que develaron las personas que participaron de la investigación, y en donde el papel del maestro es la clave para incidir en dichas transformaciones.

A continuación se exponen los aspectos o factores más relevantes que reflejan cómo las prácticas educativas y pedagógicas llevadas a cabo por los docentes del Centro de Formación para la Paz y La Reconciliación, han incidido favorablemente en la vida de los estudiantes y por ende en el de su entornos cercanos, dentro de los cuales está la familia, cuyas condiciones, características o dinámicas se han visto *trasversalizadas* por aspectos académicos y formativos que han modificado las misma prácticas de crianza llevadas en su interior. ¿Pero cómo se ha logrado, cuáles han sido los elementos transformadores que han utilizado estos docentes?

El primero de ellos, el afecto; los estudiantes que participaron de los talleres y las entrevistas, afirman que: “los profes me brindan cariño”, “las profesoras son muy lindas en el trato hacia uno” lo anterior indica que existe un vínculo afectivo que media la relación entre maestro-estudiante. ¿Pero cómo podría definirse a partir de allí este concepto? Podría considerarse entonces el afecto, como un proceso de interacción social que surge entre dos o más sujetos, en este caso entre estudiante y maestro, lo que le da al concepto un carácter de acción en el que fluye, se proporciona o se recibe cariño, buen trato, cordialidad, seguridad, escucha, comprensión y cuidados.

En este sentido, la investigación da muestras de la importancia del acto afectivo al interior de los procesos académicos o formativos que se desarrollan en este tipo de poblaciones, no solamente vulnerables, sino también atravesadas por la violencia.

La mayoría de estas personas han subsistido en ambientes poco favorables y las carencias no han sido solo económicas; también han sido a nivel de aspectos esenciales para la formación de cualquier ser humano, uno de estos aspectos es precisamente el afecto, el cual se convierte para los estudiantes de la investigación en un elemento presente dentro de la relación maestro-estudiante que favorece sustancialmente los procesos vividos al interior del aula, que a su vez se reflejan en la prácticas de crianza llevadas a cabo por ellos, es decir los conocimientos y habilidades adquiridas a través de la enseñanza de sus maestros basadas en el afecto, se han convertido en aprendizajes significativos ya que hay mayor cercanía, generándose confianza y credibilidad hacia los docentes, dichos aprendizajes se trasladan luego al hogar, a la familia, a los hijos en donde se van modificando conductas inadecuadas con relación con la autoridad, la norma, los hábitos y las costumbres, favoreciendo con ello el ambiente familiar y el desarrollo de sus hijos.

Lo anterior da cuenta de un ejercicio educativo y pedagógico, que logra integrar los componentes cognitivos, afectivos y comportamentales, llevado a cabo por los docentes del Centro de Formación para la Paz y la Reconciliación, los cuales han favorecido positivamente las prácticas de crianza de estos estudiantes que a su vez son padres de familia.

El segundo aspecto de gran relevancia es el respeto, nombrado por los estudiantes así “los profesores son muy respetuosos en su trato hacia uno”, “los profesores nos escuchan con respeto”, “el profe me respeta como soy”

“los profes nos enseñan a respetar a las personas, los hijos...” lo anterior indica que el valor del respeto juega un papel muy importante dentro de los procesos que los estudiantes viven dentro y fuera del aula para ellos sentir y evidenciar que sus maestros los respetan desde la palabra y esto los hace sentirse valorados y reconocidos, lo que genera una respuesta de aceptación hacia el maestro y su enseñanza. Lo que reafirma la teoría de conductista, de estímulo respuesta.

Por tanto, el maestro también requiere de un alto grado de aceptación social por parte de sus alumnos (estímulo positivo) y para lograrlo, orienta el proceso educativo- formativo partiendo de principios y valores como en este caso lo es el respeto, generando así una influencia asertiva que produce resultados exitosos que trascienden el aula misma y se reflejan en sus entornos cercanos y más concretamente en la familia y sus prácticas de crianza en donde experimentan los aprendizajes no sólo transmitidos por sus maestros, sino también dados a través del ejemplo mismo, ya que de acuerdo con las impresiones de los actores de la investigación, los docentes del Cepar asumen una actitud de respeto y valor hacia sus estudiantes, tiene en cuenta sus elecciones, decisiones y puntos de vista, y es lo que ellos tratan de hacer en sus hogares con sus hijos.

Cuando el docente del Cepar respeta al alumno en sus particularidades, se está convirtiendo en un facilitador, un orientador que toma en cuenta a cada uno de sus estudiantes con esas dinámicas internas y externas, posibilitando con ello mayor interés, estímulo hacia el aprendizaje, los cuales una vez adquiridos transmiten a sus propios hijos, no tanto desde lo conceptual sino desde las relaciones humanas, lo que aprenden en el aula lo practican en la familia propiciándose así dichas transformaciones.

Siguiendo con esta misma línea de elementos transformadores de los procesos educativos y pedagógicos del Cepar, la investigación devela uno bastante importante: la *motivación*, la cual determina en gran medida el éxito escolar ya que es uno de los principales dispositivos básicos para el aprendizaje. Ante ésta los protagonistas de la investigación consideran: “los profes me animan todo el tiempo” “los profes nos motivan mucho a seguir adelante” “el profe me aconseja con mis hijos y eso me motiva a ser mejor mamá”; es claro, que para que el proceso enseñanza aprendizaje arroje resultados satisfactorios es determinante el grado de motivación que los estudiantes puedan tener y más aún cuando se hace referencia a estudiantes que pertenecen a población adulta que viven diversas situaciones de carác-

ter social, económico, emocional, físico entre otros, que afectan sus relaciones personales e interpersonales y así mismo irrumpen en los procesos académicos.

Las personas que participaron de la investigación hacen parte precisamente de una cultura marcada por situaciones bastante complejas como: desplazamiento forzado, acceso carnal violento, participación en grupos al margen de la ley, separación involuntaria de sus hijos, pérdida parcial o total de sus familiares, entre otras. Por tanto, sus intereses están puestos la mayoría de veces, en suplir las más mínimas necesidades que les permita sobrevivir tanto a ellos como sus hijos dentro de una ciudad también marcada por el fenómeno de la violencia. Es por ello que la motivación es tan importante cuando se quieren poner en marcha estrategias formativas y transformadoras para este tipo de poblaciones ya que a través de ella se pueden alcanzar fácilmente los objetivos, teniendo en cuenta que ésta determina la disposición subjetiva para alcanzar los logros.

De tal manera la motivación se convierte en un elemento fundamental para cualquier acto de formación, educación, enseñanza o de aprendizaje, y es precisamente lo que hacen los docentes del Cepar; a partir de sus actitud, de la didáctica, de la palabra misma generan en sus estudiantes sentimientos que les permiten reconocerse a sí mismos como personas capaces de superar las dificultades, los obstáculos que van encontrando, y sobre todo, capaces de retomar sus historias de vida para fortalecerse como lo que son ahora, padres de familia con el deseo de que sus hijos crezcan en ambientes que favorezcan su íntegro y sano desarrollo.

Los docentes de este centro de formación han desarrollado una estrategia pedagógica y educativa de manera consciente, individual y grupal que indica cómo propiciar transformaciones reales en estas poblaciones. Sus prácticas se ven reflejadas en otros contextos y los frutos quedan en el ámbito más importante para el ser humano, la familia.

Finalmente es importante subrayar que las prácticas educativas y pedagógicas llevadas a cabo en el Centro de Formación para la Paz y la Reconciliación, se constituyen a partir de un cumulo de estrategias basadas en los tres elementos descritos: afecto, respeto y motivación, aspectos fundamentales que evidencian resultados positivos en las personas y grupos familiares vinculados al proceso de formación; gracias a estos, sus prácticas de crianza no son las mismas, las han modificado, las han corregido, y con ello se ha

iniciado la transformación familiar. Dado lo anterior, se reconoce el Cepar como un espacio de acogida para la familia, pilar fundamental de la sociedad, y un lugar que genera oportunidades para que éstas puedan resignificar sus proyectos de vida.

Conclusiones

Los elementos que emergieron en la investigación en cuanto a la categoría Prácticas Educativas y Pedagógica, constituyen una triada, que permite comprender como el Centro de Formación para la Paz y la Reconciliación, a través de sus docentes, ejecutan una acción educativa y pedagógica que genera transformaciones significativas en sus estudiantes, que a su vez transforman las prácticas de crianza de las familias a las cuales pertenecen. Las prácticas de estos docentes están fundadas en un conjunto de acciones que superan lo estrictamente académico, logrando establecer una comunicación bidireccional basada principalmente en el afecto, el respeto y la motivación propiciando como ya se nombró cercanía, confianza y credibilidad.

En la caracterización de la dinámica interna familiar se encuentra que en la mayoría de los casos el padre no tiene una presencia física dentro del núcleo familiar, sin embargo representa una autoridad simbólica otorgada muchas veces por la madre; incluso cuando es ésta quien permanece la mayor parte del tiempo al cuidado de los hijos.

La investigación permite evidenciar que al interior de este contexto las prácticas de crianza se han ven transformadas en la medida en que los padres de familia inician con la ruptura de círculos viciosos impuestos a lo largo de sus vidas, prácticas tradicionales atravesadas por una historia de vulnerabilidad social enmarcada por la sombra del conflicto, donde dichos padres fueron protagonistas. Estas condiciones fueron además reforzadas por bajos niveles educativos, los cuales hoy por hoy hacen parte de esa ruptura; padres y madres le han apostado a la educación como el camino a la verdadera transformación de sí mismos, de sus familias y de sus entornos cercanos.

Los comportamientos, y actitudes de los agentes educativos involucrados en los procesos educativos y formativos de estos padres y madres de familia, han mediatizado las relaciones interpersonales que logran establecerse en el aula a través de un proceso activo, dinámico, respetuoso

y afectivo, que ha funcionado así mismo como un mecanismo de acción y reacción en las diferentes esferas en las que se movilizan estos padres, principalmente en el campo familiar donde sus prácticas de crianza han tenido transformaciones significativas y positivas.

Referencias

Alzate, Gallego & Ríos. (2011). *Proyecto de investigación Familia y Practicas de Crianza en el Contexto del Centro de Formación para la Paz y la Reconciliación, Cepar*. Fundación Universitaria Luis Amigó. Medellín, Colombia