

**Gobernación de Antioquia
Dirección Seccional de Salud de Antioquia
Dirección de Salud Mental
Estrategia Educativa El Rincón de los Niños y las Niñas**

SISTEMA DE EVALUACIÓN DE IMPACTO DE LA ESTRATEGIA EDUCATIVA EL RINCÓN DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS

Informe Final

Presentado por:

**FUNDACIÓN
CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
CINDE**

Elaborado por:

**María Teresa Luna
Diana María González**

Septiembre de 2005

**Gobernación de Antioquia
Dirección Seccional de Salud de Antioquia
Dirección de Salud Mental
Estrategia Educativa El Rincón de los Niños y las Niñas**

SISTEMA DE EVALUACIÓN DE IMPACTO DE LA ESTRATEGIA EDUCATIVA EL RINCÓN DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS

Equipo Técnico CINDE:

**María Teresa Luna: Coordinadora del Proyecto
Diana María González: Investigadora
Alejandra Restrepo: Investigadora**

**María Cristina Giraldo: Secretaria
Hernán Sepúlveda: Diagramador**

Septiembre de 2005

Introducción

El presente documento corresponde al Informe Final del proceso de diseño participativo del Sistema de Evaluación de Impacto de la EERN. Este proceso fue contratado a CINDE por la Dirección de Salud de Antioquia en el mes de junio de 2.004. En este momento, se realizó la primera concertación entre ambas instituciones, orientada a la construcción y puesta en marcha del SEI. Sin embargo, esta pretensión resultaba inalcanzable ante la evidencia de la incompletad en el diseño de la EERN. Por esta razón, en el mes de noviembre, del mismo año, se modificó el objeto del contrato; de un lado, CINDE asesoraría el diseño de la propuesta educativa de la EERN, y de otro, una vez que se tuvieran insumos, se iniciaría un proceso de diseño participativo del SEI. Este segundo objetivo, del cual se da cuenta en el presente informe, incluía un proceso de formación en la acción para los/as Posibilitadores/as Departamentales, sobre el tema de la evaluación de impacto.

El proceso se inició en el mes de noviembre de 2.004, con el primer equipo de Posibilitadores/as Departamentales (10 en total), posteriormente, y aunque no hacía parte de los compromisos contractuales, CINDE decidió involucrar en las acciones formativas a nuevos miembros del equipo que se fueron vinculando progresivamente a la EERN como Posibilitadores/as Departamentales, puesto que solamente así se lograría dejar suficiente talento humano formado en el tema de evaluación al interior de la DSSA, y al mismo tiempo, se cualificaría el trabajo en equipo que requiere un proyecto de esta naturaleza.

Diversas variables afectaron el proceso: cambios en el equipo de posibilitadores/as departamentales, ingreso de nuevos profesionales al equipo, recesos por trámites de contratación de profesionales, cambios en los equipos municipales, configuración de los perfiles y funciones del equipo departamental, y como en todo proceso formativo y participativo, incertidumbres y largos procesos de concertación, sobre las rutas a seguir para el logro de los objetivos, sin embargo, en general el proceso se desarrolló en coherencia con la Propuesta Técnica presentada por el CINDE y aprobada por la DSSA.

Es importante reconocer la apuesta del gobierno departamental en este proyecto. Además de la alta inversión económica que representa el desarrollo de la EERN en el ámbito departamental, no se puede desconocer el esfuerzo hasta ahora realizado para diseñar, durante casi un año, una propuesta educativa con calidad. Así también debe reconocerse el espíritu de responsabilidad social que anima a la Dirección de Salud Mental, puesto en el empeño de contar con un Sistema de Evaluación de Impacto, que cualifique sus acciones, le genere aprendizajes en el campo de la formulación de proyectos sociales educativos, y que igualmente le permita dar cuenta, de manera fundamentada, de las transformaciones sociales que se derivan de la promoción y la prevención en salud.

Igualmente, vale la pena rescatar la apertura epistemológica de los actores institucionales del Departamento, vinculados a este proyecto, para optar por un Sistema de Evaluación que, como éste, va más allá de la medición masiva y trata de rescatar las significaciones de los actores sociales sobre los modos de pensar a los/as niños/as y vivir con ellos. Estas aproximaciones, de carácter más cualitativo, nos permitirán comprender de mejor manera el potencial de cambio de la educación, y seguir avanzando en la construcción de programas y proyectos, que hagan posible para los/as niños/as del Departamento, contar con ambientes emocionalmente sanos para su desarrollo.

Equipo Técnico

CINDE

Tabla de Contenido

1. La Evaluación de Impacto	6
1.1 Fundamentación Conceptual	6
1.2 La construcción del Sistema de Evaluación de Impacto (SEI) de la EERN	10
2. El Sistema de Evaluación de Impacto (SEI) de la EERN	14
2.1 La Línea de Base Categorial (LBC)	14
2.1.1 Generalidades	14
2.1.2 El trabajo de campo	15
2.1.3 Los Hallazgos	17
2.1.3.1 Concepciones de Infancia	17
2.1.3.1.1 Dimensión: definición	20
2.1.3.1.1.1 Valoración de la propia infancia	20
2.1.3.1.1.1.1 Agradable	20
2.1.3.1.1.1.2 Desagradable	22
2.1.3.1.1.2. La niñez ideal	22
2.1.3.1.1.2.1 Adultocéntrica	24
2.1.3.1.1.2.2 Exaltada o sobrevalorada	24
2.1.3.1.1.2.3 Subjetivada	24
2.1.3.1.1.2.4 Sujeto/objeto de necesidades	25
2.1.3.1.1.2.5 Según atributos de la niñez	25
2.1.3.1.1.3 Percepción que tienen los y las actores sociales de la niñez real	27
2.1.3.1.1.3.1 Niñez problema y amenaza para los adultos y las adultas	29
2.1.3.1.1.3.2 Niñez sujeto	29
2.1.3.1.1.3.3 Niñez entre vulnerable y vulnerada	29
2.1.3.1.1.3.4 La niñez maltratante	29
2.1.3.1.1.3.5 La niñez manejable	30
2.1.3.1.1.3.6 La niñez consumidora	30
2.1.3.1.1.3.7 Mediatizada	30
2.1.3.1.1.4 Tránsito	33
2.1.3.1.2 Dimensión: diferencias	37
2.1.3.1.2.1 Diferencias en las concepciones de infancia según el género	37
2.1.3.1.2.1.1 Diferencias entre los niños y las niñas	39
2.1.3.1.2.1.2 Igualdad entre los niños y las niñas	39
2.1.3.1.3 Dimensión: fuentes de información	42
2.1.3.1.3.1 Frases y refranes populares que se refieren directamente a los niños y niñas	42
2.1.3.2 Prácticas relacionales	44
2.1.3.2.1 Dimensión: normatización	47
2.1.3.2.1.1 Ejercicio de la autoridad en la escuela y la familia	47
2.1.3.2.1.2 Acciones de normatización ejercidas en la familia y la escuela	65

2.1.3.2.1.3 Obligaciones y responsabilidades asignadas por los adultos/as y asumidas por los niños/as.	81
2.1.3.2.2 Dimensión: comunicación	83
2.1.3.2.2.1 Experiencias de comunicación entre adultos/as y niños/as	83
2.1.3.2.2.2 Influencia de los medios de comunicación en las prácticas relacionales entre adultos/as y niños/as	86
2.1.3.2.3 Dimensión: afectividad	90
2.1.3.2.3.1 La expresión del afecto entre adulto/as y niños/as como fundamento de las Prácticas Relacionales	90
2.1.3.2.3.2 Cambios generacionales y de género en la afectividad	94
2.1.3.2.4 Dimensión: actividades cotidianas de carácter relacional	96
2.1.3.2.4.1 El juego, el ocio y el deporte, espacios de interacción y vínculo afectivo entre adultos/as y niños/as en diferentes escenarios	98
2.1.3.2.4.2 Transiciones y cambios en las relaciones adulto/a niño/a a partir del juego	104
2.1.3.3 Matriz de Indicadores Basales de las categorías de análisis. Prácticas Relacionales y Concepciones de Infancia	108
2.2 Generalidades sobre el Sistema de Evaluación de Impacto (SEI)	120
2.3 Propuesta Operativa	122
2.3.1 Línea de Base Categorical	122
2.3.2 Línea de Base del Contexto Municipal	122
2.3.3 Control Anual	122
2.3.4 Valoración del Impacto	123

Anexos

- Técnicas e instrumentos de impacto EERN.
- Instrumento de Evaluación Categoría Prácticas Relacionales EERN I.P.R.N. - Prueba de autoaplicación para niños y niñas (10 años en adelante).
- Instrumento de Evaluación Categoría Concepciones de Infancia EERN I.C.I.N. - Prueba de autoaplicación para niños y niñas (10 años en adelante).
- Instrumento de Evaluación Categoría: Concepciones de Infancia EERN I.C.I.A. - Prueba de autoaplicación para adultos y adultas.
- Instrumento de Evaluación Categoría Prácticas Relacionales EERN I.P.R.A. - Prueba de autoaplicación para adultos y adultas.
- Instructivo para Instrumento de Evaluación Prácticas Relacionales Adultos/as
- Instructivo para Instrumento de Evaluación Prácticas Relacionales Niños/as
- Instructivo para Instrumento de Evaluación Concepciones de infancia Adultos/as
- Instructivo para Instrumento de Evaluación Concepciones de infancia Niños/as.
- Entrevistas por Indicadores. Prácticas Relacionales. CD
- Entrevistas por Indicadores. Concepciones de Infancia. CD
- Registro audiovisual del trabajo de campo realizado en el proceso de evaluación en los municipios. Grupos focales, observación no participante.

1. La evaluación de impacto

1.1. Fundamentación Conceptual

“Para que las evaluaciones se constituyan en instrumentos de liberación y herramientas para el empoderamiento – liberadoras, más que actividades de domesticación – deben trascender las viejas dicotomías que separan lo objetivo de lo subjetivo, y que confinan a los internos y los externos a lados diferentes de la cerca”.
(Oakley y Mardsen: 1994)

El diseño del Sistema de Evaluación de Impacto (SEI) de la Estrategia Educativa El Rincón de los Niños y las Niñas, está iluminado en los fundamentos del modelo de evaluación de impacto de programas y proyectos que ha venido construyendo el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano -CINDE-.

Entendemos la evaluación de programas y proyectos, no sólo como un proceso técnico, sino como un proceso social y cultural orientado a la producción de conocimiento práctico que potencie los objetivos a alcanzar. En cuanto proceso de producción de conocimiento, la evaluación enfrenta, en el mundo contemporáneo, problemas comunes a los de la investigación social. La vasta literatura existente sobre el tema, muestra cómo la evaluación ha llegado a ser un campo plural en cuanto a enfoques, modelos, métodos y técnicas, lo que permite construir rutas de trabajo de acuerdo a la naturaleza de los objetivos trazados en los proyectos para la acción, a la realidad social que se pretende comprender, a los actores sociales participantes, y por supuesto, a las condiciones políticas, culturales, sociales y económicas en las que se desarrollan los proyectos. Es así que cualquier sistema de evaluación debe responder a las particularidades de cada programa o proyecto, atendiendo a las condiciones de rigor exigidas para la validez y utilidad de los resultados. La evaluación es por lo tanto un proceso flexible, creativo y riguroso, que supera el simple dominio técnico, y exige una buena comprensión de las condiciones y posibilidades de los proyectos, y de los contextos en los que estos se desarrollan.

Dada la importancia de la evaluación para el logro de los objetivos de los proyectos, y en consecuencia, para el desarrollo social, es importante que esta sea asumida con todo su potencial para generar aprendizajes en los diferentes actores: las instituciones y los/as beneficiarios/as. La evaluación debe proveer información, que al ser reflexionada por los actores, les permita derivar lecciones para cualificar los esfuerzos y responder de mejor manera al logro de los objetivos sociales de los proyectos. La evaluación de impacto, más allá de informar sobre la rentabilidad o el manejo eficiente de los proyectos, debe ante todo dar cuenta de los cambios en los sujetos, y debe permitir consolidar los proyectos teórica y metodológicamente. De esta manera, los resultados de la evaluación, trascienden la rendición de cuentas a los financiadores, y permiten a los/as beneficiarios/as y ejecutores/as aprender sobre los procesos y cualificarlos, y a las instituciones fortalecerse en el diseño de políticas, programas y proyectos. La evaluación como aprendizaje es lo que permite la replicabilidad de los proyectos y el logro del impacto esperado, al mismo tiempo que da cuenta de la eficiencia en el manejo de los

recursos de inversión social. La evaluación como aprendizaje, al cualificar los proyectos, estimula la inversión social, lo cual tiene una importancia esencial en países empobrecidos que permanentemente disminuyen sus presupuestos en este campo.

La evaluación de impacto por tradición se ha centrado en la medición de los efectos de los proyectos, sin preocuparse mucho por la relación entre los resultados y los procesos. Esta carencia está relacionada con la perspectiva epistemológica que fundamenta la evaluación y en consecuencia con los diseños y métodos utilizados. Como lo plantea LeCompte (1995): “Mientras que (los modelos de evaluación) apuntaban a temas de causalidad que eran de interés para los planificadores de los programas, los datos que proporcionaban eran insatisfactorios porque no podían explicar por qué los programas tenían el impacto – o la falta del mismo – que indicaban los resultados”. (Guttentag, 1997; Helfgot, 1974; House, 1979; LeCompte, 1972).

En las últimas dos décadas han surgido importantes críticas a este enfoque convencional cuando es utilizado de manera indiscriminada para evaluar todas las dimensiones de los programas de promoción de la salud. El impacto, esto es, el cambio de una situación dada, así como los efectos de los programas, dependen de muchos factores y no pueden ser abordados desde una visión lineal. Más aún, los cambios y el significado que los diferentes actores pueden atribuir a los efectos e impactos, varían de persona a persona.

La importancia dada a la perspectiva de los actores sugiere la necesidad de construir diseños que rompan lo convencional de la medición e incorporen estrategias de tipo cualitativo, más sensibles a la subjetividad humana, (Oakley, Pratt y Clayton, 1998). Esto de alguna manera, redirecciona la evaluación de impacto en cuanto a su cobertura. Los diseños poblacionales masivos y altamente costosos, empiezan a ser reemplazados por estudios en profundidad y a pequeña escala que nos den cuenta de manera más completa de los procesos vividos y de los cambios en los/as beneficiarios/as (Le Compte: 1.995).

Lo dicho hasta ahora, supone que la evaluación de impacto es un proceso democrático, es decir, abierto a la participación de los diferentes actores, plural en el método, es decir abierto a la incorporación de diversas estrategias y técnicas que permitan una mejor lectura de la realidad del proyecto, y flexible, lo que significa que debe estar en armonía con el ritmo de los proyectos y los actores participantes.

Como ya se mencionó la evaluación de impacto pretende identificar los cambios sostenibles, producidos respecto a la situación original de un problema que se quiere solucionar, por esta razón se requiere el conocimiento adecuado de la situación de inicio, de tal forma que se puedan identificar los cambios generados. En este sentido la construcción de una línea de base para el proyecto, es un insumo importante para la identificación de los cambios surgidos.

El proyecto se asume como uno de los factores que genera el cambio. Pese al potencial transformador de un programa o proyecto, el impacto va más allá de sus posibilidades; existen situaciones del contexto y de los sujetos que pueden estimularlo o también obstaculizarlo. De allí que es posible que la evaluación muestre impactos positivos o negativos, esperados e inesperados. Por eso es importante, reconocer las fuerzas que desde el contexto y los sujetos, potencian o no, los esfuerzos que hace el programa.

El análisis del impacto de un programa o proyecto requiere por lo tanto, el análisis de los contextos y de los resultados de la evaluación de proceso. Sólo de esta manera será posible comprender mejor los cambios, aprender sobre el proyecto y cualificarlo. La evaluación de proceso se refiere a la forma en que se realizan las actividades, la participación de los/as actores, las relaciones que se dan, los procedimientos, los valores que circulan, la forma en que se aprende, el proceso de toma de decisiones, y es esencial para aprender sobre la relación entre lo planeado y lo ejecutado, como insumo para comprender los cambios.

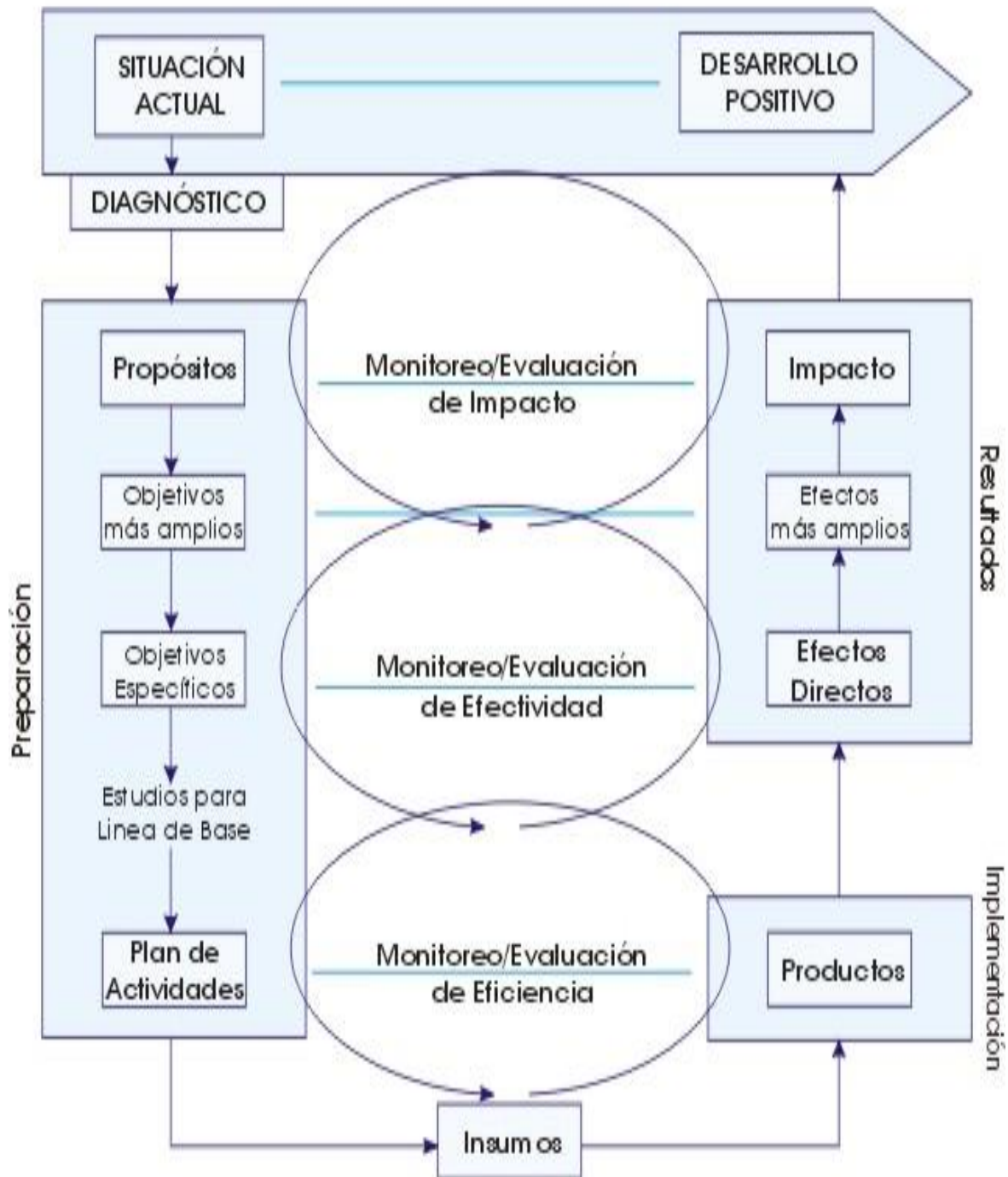
La evaluación de impacto conjuga entonces la valoración de los esfuerzos realizados por el proyecto, los efectos derivados de ellos, y el cambio en la situación original. Una propuesta interesante que aporta claridad conceptual, es la presentada por Alan Fowler (citado por Oakley, Pratt y Clayton, 1998). A continuación se presenta una adaptación de la misma para los fines del sistema de evaluación de impacto de la EERN:

PUNTOS DE MEDICIÓN	OBJETO DE MEDICIÓN	INDICADORES
Producto	Esfuerzo	Implementación de actividades
Resultado	Efectividad	Aprendizajes de los/as beneficiarios/as
Impacto	Cambio	Diferencia en la situación original del problema

Ahora bien, Oakley, Pratt y Clayton (1998) proponen un esquema (Gráfico N° 1) para el proceso de evaluación que desarrolla en mayor medida la propuesta de Fowler y aporta más claridad a los conceptos de productos, resultados-efectos e impacto. Según esta propuesta, existiría un primer nivel de valoración que corresponde a los esfuerzos del programa o proyecto (o en este caso, a la EERN) y tendrían correspondencia con los objetivos específicos de las actividades desarrolladas. En un segundo nivel, se producirían efectos relacionados con los objetivos específicos del programa (la EERN), a los cuales denominaremos EFECTO 1. El tercer nivel sería el de impacto, el cual estaría relacionado con el objetivo general del programa, el cual está cerca de la política en la que se inscribe el mismo. Veamos el gráfico:

Gráfica 1

Etapas y Tareas de una Evaluación Efectiva



Oakley, Pratt y Clayton, 1998

1.2. La construcción del Sistema de Evaluación de Impacto (SEI) de la EERN

Atendiendo al modelo de evaluación descrito anteriormente se desarrolló un proceso participativo y formativo para la construcción del sistema de evaluación de impacto de la EERN. A continuación se da cuenta de las actividades realizadas durante el proceso, algunas de las cuales se realizaron simultáneamente. Interesa mostrar con visión reconstructiva el proceso seguido. Los productos de cada actividad aparecen en lugares diferentes del presente informe.

- **Formación al equipo de posibilitadores/as departamentales (PD) sobre evaluación de impacto:**

Para el efecto se diseñó un programa formativo de carácter teórico-práctico sobre el tema de la evaluación en general, y la evaluación de impacto en particular. Este programa tuvo una mayor intensidad en la primera etapa del proceso, pero tuvo continuidad en etapas posteriores, a medida que los asuntos concernientes al diseño iban emergiendo. El equipo de posibilitadores/as departamentales desarrolló habilidades para la formulación de objetivos, construcción de referentes conceptuales y de indicadores de evaluación, diseño de técnicas e instrumentos para la generación de información y análisis de información cualitativa. Durante esta primera etapa el modelo general de evaluación fue compartido con los/as posibilitadores/as municipales (PM) en uno de sus encuentros formativos.

- **Selección de siete municipios para la construcción y validación del sistema de evaluación:**

Una vez presentado el modelo general de evaluación a los/as posibilitadores/as municipales se seleccionaron siete municipios para la construcción y validación del sistema de evaluación. El proceso formativo se realizó durante los encuentros departamentales. Los municipios seleccionados fueron: Barbosa (área Metropolitana), Santo Domingo (Nordeste), Frontino y Sopetrán (Occidente), Ituango (Norte), Ciudad Bolívar y Andes (Suroeste)¹. La selección de estos municipios se hizo bajo distintos criterios, entre ellos la disponibilidad y voluntad política de las administraciones municipales, la subregión a la que pertenecían, la asignación a distintos posibilitadores departamentales, la situación crítica o no de la niñez en el municipio y la presencia o ausencia de acción institucional articulada, además de la disponibilidad de los/as posibilitadores/as municipales para atender los compromisos de un proceso de formación particular en el que debían participar sobre el tema de la evaluación, para apoyar el levantamiento de la línea de base y para validar los instrumentos diseñados².

- **Construcción de los objetivos de la EERN:**

La primera tarea de carácter técnico realizada por el equipo de posibilitadores/as departamentales fue el replanteamiento de los objetivos de la Estrategia, dado que se precisaba clarificar el objeto mismo de la evaluación y las categorías centrales, tanto de

¹ Entre paréntesis la subregión de Antioquia a la que pertenecen.

² De allí que la combinación de criterios no permitiera que cada municipio fuera de una subregión distinta. Inicialmente el número de municipios se delimitó a seis, luego a siete considerando la capacidad real del equipo CINDE para generar, sistematizar y analizar información y el número de posibilitadores departamentales con posibilidades de acompañar el proceso en campo (esto es 7).

intervención como de evaluación. El producto de este momento fueron los objetivos generales, específicos y de implementación de la estrategia y la visibilización de las categorías *Concepciones de Infancia* y *Prácticas Relacionales* como ejes de la intervención y la evaluación.

- **Construcción de los referentes conceptuales de las categorías:**

Para comprender la naturaleza de las categorías objeto de intervención de la EERN y de evaluación, el equipo de PD realizó una revisión teórica profunda sobre *Concepciones de Infancia* y *Prácticas Relacionales*. Para ello se conformaron dos equipos al interior del equipo general, cada uno de los cuales produjo un referente conceptual sobre una de las categorías. Esta actividad resultó fundamental para arrojar nuevas luces sobre la intervención y para visibilizar los primeros indicadores de evaluación del sistema.

- **Construcción de la primera matriz de indicadores de evaluación:**

Una vez elaborado el referente conceptual de las categorías eje de la intervención y de la evaluación se construyó el primer grupo de indicadores para cada categoría. Estos indicadores, de carácter provisional, permitieron ir delineando una ruta para la generación de información.

- **Construcción del Instrumento para la Línea de Base del Contexto Municipal (LBCM):**

A partir de las visitas de los/as posibilitadores/as departamentales a los diferentes municipios en los que se desarrollaría la EERN en su primera fase, se logró visibilizar aquellos indicadores que permitirían analizar las condiciones sociales, culturales, políticas y económicas de cada municipio participante. Estos indicadores permitirán analizar las fuerzas positivas y negativas que influirán en el impacto de la estrategia, así como también realizar comparaciones pre-post, para valorar el impacto en la situación general de la infancia y en la problemática específica del maltrato infantil, sobre las que la estrategia espera incidir. Una vez identificados los indicadores se construyó un instrumento para el registro de la información (Instrumento ACM). Este instrumento fue socializado con los posibilitadores/as municipales en uno de sus encuentros formativos con la finalidad de validar su contenido en virtud de los objetivos de la estrategia, y la factibilidad de su uso de acuerdo al acceso particular a la información allí solicitada.

- **Validación del instrumento para el Análisis de Contexto en siete municipios:**

La versión preliminar del instrumento fue validado en los siete municipios seleccionados previamente. Este proceso resultó altamente dispendioso y causó retrasos en las actividades planeadas. Las razones que obstaculizaron el proceso fueron: cambios, por terminación de contrato o rotaciones internas, de algunos/as posibilitadores/as municipales, y poca disponibilidad de tiempo en otros casos.

- **Diseño de la Línea de Base Categorical (LBC):**

Para construir la línea de base sobre la problemática del maltrato infantil (LBC), se diseñó un estudio exploratorio de naturaleza cualitativa, para ser realizado en los siete municipios piloto. Este diseño fue validado con el equipo de PD. Las Técnicas utilizadas fueron: entrevistas en profundidad y grupos focales; para cada una de estas técnicas se

construyó un repertorio temático a partir de los indicadores teóricos identificados previamente.

- **Trabajo de campo:**

Se realizaron visitas a los siete municipios piloto. Estas fueron acompañadas en su programación y ejecución por los/as PD y los/as PM, asignados/as a cada uno de los municipios. Para la generación de la información se convocó a padres y madres, niños y niñas, maestros y maestras y actores institucionales y líderes.

- **Análisis de la Información:**

Todos los eventos de generación de información fueron debidamente registrados, en audio y en video. Posteriormente, los registros fueron transcritos en su totalidad. Se realizó la codificación respectiva. El análisis arrojó dos grandes productos: de un lado una visión general acerca de la situación problema respecto al maltrato infantil, que es precisamente la intencionalidad de una línea de base; de otro lado, se identificaron nuevos indicadores. Con estos indicadores emergentes se construyó la matriz definitiva de indicadores que contiene: indicadores basales (rasgos de las categorías a los que apunta la intervención y la evaluación del cambio), indicadores de Efecto 1 (Aprendizajes de los/as beneficiarios/as) y Efecto 2 (Cambios en la situación original). Es preciso aclarar que no toda la información de la línea de base se tradujo en indicadores, dado que algunos desbordan la capacidad de intervención de la EERN por lo tanto no hacen parte del impacto esperado. Sin embargo, es importante prestarles atención, en el caso de que hagan parte del impacto *no* esperado.

- **Construcción y validación de los instrumentos para construcción de las Líneas de Base de Grupos Locales participantes (LBGL):**

Una vez se contó con la nueva versión de la matriz de indicadores, se procedió a la construcción de los indicadores para la toma de línea de base de los grupos participantes en la EERN. Estos instrumentos permitirán valorar los cambios en los grupos luego de su participación en la estrategia. Se diseñaron dos instrumentos (uno para Concepciones de Infancia y otro para Prácticas Relacionales) para adultos/as y dos instrumentos/as (uno para Concepciones de Infancia y otro para Prácticas Relacionales) para niños/as mayores de 10 años. Para niños/as menores se afinó la guía para trabajar la técnica del dibujo, que fuera utilizada exitosamente en la construcción de la línea de base general de la EERN. Los instrumentos fueron validados con el equipo de PD y con sujetos, niños/as y adultos/as con características análogas a las de los sujetos participantes en la EERN. Estas aplicaciones de los instrumentos permitieron afinarlos en el lenguaje y en su contenido.

- **Diseño del Sistema de Evaluación de Impacto de la EERN:**

A partir de las reflexiones derivadas del proceso formativo con los/as PD y de los productos que progresivamente fueron emergiendo en el proceso se estructuró el sistema de evaluación de impacto. Además de los elementos teóricos sobre evaluación de impacto considerados en la fundamentación, y la naturaleza de la Estrategia se tuvieron en cuenta la cobertura de la misma y las condiciones de financiación estatal, en los ámbitos Departamental y Municipal.

Como se puede observar en la reconstrucción del proceso, a lo largo de él se mantuvo la idea de establecer ambientes de negociación y de consensos que generaran productos válidos para los diferentes actores. Así, el diseño del sistema de evaluación se realizó con un criterio de inclusión de los diferentes intereses y puntos de vista, lo cual es esencial para su apropiación y uso por parte de los/as diferentes actores, y en este sentido, para que el sistema logre producir información pertinente que derive en aprendizajes y transformaciones relevantes.

El diseño del sistema de evaluación de impacto de la EERN puede caracterizarse como:

- Acto de competencia comunicativa, negociación y concertación permanente.
- Formación en la acción, que recupera la lúdica y el disfrute en tanto ingredientes esenciales del aprendizaje.
- Construcción participativa y cooperada.
- Proceso reflexivo fundamentado en la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.
- Proceso flexible que reconoce los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje y está abierto al cambio, a lo nuevo.
- Reconocimiento de los marcos culturales y respeto a los valores de cada sujeto y grupo, institucional y cultural.

2. El Sistema de Evaluación de Impacto (SEI) de la EERN

2.1. La línea de Base Categorial (LBC)

2.1.1 Generalidades

La línea de base ha sido entendida como un instrumento útil para el seguimiento y la evaluación, en el marco de los objetivos superior y de la EERN, que han sido planteados como parte esencial de la estrategia. Builes define de la siguiente manera la Línea de Base: “La línea de base es un instrumento de seguimiento que permite valorar un conjunto de variables en un momento anterior a la intervención de un actor y constatar los cambios producidos, al cabo de periodos definidos. La primera toma de información es propiamente la denominada Línea de Base, las tomas posteriores a la intervención, ejecución o implementación de un programa, plan o política son controles, evaluación, seguimiento o rendición de cuentas”³.

La línea de base permite conocer el estado inicial de las categorías que han sido identificadas como objeto de la intervención. Es el punto de partida de cualquier intervención, y así como permite hacer ajustes a la misma, de acuerdo a los hallazgos, es el insumo más importante para la comparación posterior, y valoración de las transformaciones producidas.

En el caso de la EERN la línea de base se construyó desde una aproximación eminentemente cualitativa, dada la naturaleza de las categorías a valorar: Concepciones de Infancia y Prácticas Relacionales. El criterio que orientó esta decisión es que más allá de cuantificar poblacionalmente estos fenómenos, el interés estaba centrado en reconocerlos como experiencia y como vivencia, y acercarse así a una mejor comprensión. Es decir más allá de conocer los tipos de concepciones de infancia y de prácticas relacionales (objetivo que igualmente se logró), interesaba la comprensión de la manera cómo la persona vive y se representa su vivencia, lo que indiscutiblemente aporta información más pertinente para la intervención con miras al impacto deseado. La naturaleza sensible y subjetiva de estas categorías orientó el diseño de la línea de base, desde una mirada más hermenéutica (interpretativa) por parte de las investigadoras, con algunos rasgos fenomenológicos atendiendo al interés de comprender cómo las personas confieren significados a sus vivencias. La línea de base se convierte así en una herramienta para la intervención y la evaluación, más que en un fin.

La línea de base se construyó a partir de las voces de los diferentes actores. Como ya se mencionó, los indicadores y las técnicas e instrumentos, así como la ruta general a seguir fueron concertados con los/as PD y con los/as PM en cada uno de los municipios piloto, así como también recogió los intereses de los/as otros/as actores involucrados/as en la EERN (madres, padres, líderes, docentes, agentes institucionales claves).

Pensaremos la línea de base como un punto de partida para las comparaciones, que reconoce que no por ello se parte de cero; que aunque ella puede y debe dar cuenta de los avances de la misma estrategia -en la fase de acercamiento, diseño y contextualización

³ Builes Arcila, John J. (Médico Epidemiólogo MSP – DSSA). Línea de Base. Documento. S.N.E. Medellín, Mayo 19 de 2004.

en las comunidades-, de otras acciones institucionales, existen dinámicas culturales y capacidades de las personas y las comunidades, que quizás no han alcanzado a ser visibilizadas, y que pueden dar lugar a transformaciones. Es decir, por más que una línea de base logre visibilizar la situación inicial general, es imposible abarcar la totalidad de la experiencia humana, por lo cual, se requiere apertura y capacidad de comprensión frente a los impactos no esperados.

2.1.2 El trabajo de campo

En este estudio orientado a la construcción de la línea de base y a la construcción participativa de indicadores de evaluación, y las prácticas relacionales, participaron actores sociales habitantes de los siete municipios piloto. El acercamiento directo e intencionado a la realidad, en el tema que nos convoca, se hizo entre los meses de febrero y marzo del año 2005.

El equipo de asesoras de CINDE se hizo presente en las dos primeras visitas para homologar la aplicación de las técnicas y afinar instrumentos; una vez logrado este objetivo, cada asesora asumió el proceso individualmente en los cinco municipios restantes. El equipo CINDE contó con el acompañamiento del/a posibilitador/a municipal y la posibilitadora departamental que tienen a su cargo el proceso de la EERN en cada municipio, lo que enriqueció la interacción con los/as actores sociales y el proceso de formación de los/as PD y los/as PM, en el tema de la evaluación.

El trabajo de campo se logró exitosamente gracias a la voluntad y apoyo de los y las PM fue de vital importancia en el acompañamiento a cada actividad realizada. Igualmente su labor fue decisiva en la convocatoria a las personas que estuvieron en cada espacio compartiendo sus vivencias y reflexiones sobre el tema.

Para extender la invitación a las personas de la comunidad que se dispusieron a participar activamente en el proceso de rastreo en campo, fueron definidos básicamente dos criterios: estar en, o tener algún tipo de vínculo con, la EERN, y cumplir con uno de los siguientes roles: ser niño, niña, madre, padre, docente, madre comunitaria, líder comunitario o actor institucional, roles que se cumplían simultáneamente en algunos y algunas actores, caso típico de docentes que a su vez hablaron como padres o madres.

En algunos de los espacios los actores y actrices sociales pusieron su palabra en colectivo – grupos focales y actividades de la EERN – mientras que la entrevista fue el espacio en que se dispusieron a hablar más ampliamente, y de manera individual, de sus propias vivencias y percepciones, a excepción de las entrevistas hechas a la pareja: padre y madre.

Se utilizaron en todas las localidades las mismas técnicas, las cuales se eligieron flexibles y abiertas de manera tal que permitieran la emergencia de datos más contextualizados que los hallados en el primer rastreo bibliográfico, técnicas que dieran la posibilidad a los y las actores sociales de conversar y dar cuenta ampliamente de sus consideraciones y opiniones. Siempre teniendo sumo cuidado para establecer relaciones de confianza y respeto entre investigadoras/es y actrices/es, y requiriendo solamente la información estrictamente necesaria.

Se realizaron en total 28 entrevistas individuales⁴, seis a parejas y dos más con dos niños/as. Se entrevistó a 27 mujeres y 18 hombres, éstos últimos asistieron bien sea con su pareja, o individualmente cuando cumplían su rol como actores institucionales o líderes de la comunidad. Sólo en uno de los casos la entrevista se realizó individualmente con un hombre desde su rol paterno. Parece ser que todavía los temas relacionados con la crianza son un asunto de ingerencia casi exclusiva de las mujeres. Se entrevistó igualmente a siete docentes y siete actores institucionales, en ambos casos cinco fueron mujeres. Tres líderes comunitarios, dos hombres, una mujer – madre comunitaria

Se partió de una sospecha, y ella fue vital en la elección de técnicas y en el diseño de los instrumentos: el tema de la niñez y la infancia remueve sentimientos e historias que subjetiva, social y culturalmente se asocian con lo privado y lo íntimo. En algunos de los espacios individuales, actores sociales nombraron asuntos personales relacionados con vivencias dolorosas o dificultades de pareja. En todos los casos los relatos fueron escuchados y escuchadas, sin hacer intervenciones terapéuticas, teniendo claro que existen diferencias entre la entrevista clínica y la de investigación social, sin negar el efecto catártico que puede generar en un sujeto repensar sus vivencias y convertirlas en experiencias susceptibles de ser comunicadas y socializadas.

Según Alonso (1995)⁵, “...es necesario distinguir... entre la *entrevista social* (en sus diferentes versiones: enfocada, no directa, etc.) y la *entrevistas terapéuticas y clínicas*. La entrevista de investigación pretende a través de una recogida de un conjunto de saberes privados, la construcción del sentido social de la conducta individual o del grupo de referencia de ese individuo. La entrevista clínica o terapéutica tiene un propósito casi opuesto, favorece a través de la construcción de un discurso y unas prácticas discursivas – en una serie de juegos relacionales entre paciente y terapeuta planteados por escuelas diferentes como la de Palo Alto, el psicoanálisis o la psicoterapia basada en el cliente de Carl Rogers, entre otras – un saber privado capaz de estructurar y estabilizar una determinada acción personal. Esto no quiere decir que de la entrevista terapéutica no podamos extraer datos para la investigación sociológica, pero no es su objetivo fundamental”, y continúa “La entrevista de investigación es por lo tanto una conversación entre dos personas, un entrevistador y un informante, dirigida y registrada por el entrevistador con el propósito de favorecer la producción de un discurso *conversacional, continuo y con una cierta línea argumental* – no fragmentado, segmentado, precodificado y cerrado por un cuestionario previo – del entrevistado sobre un tema definido en el marco de una investigación. La entrevista es pues una narración conversacional, creada conjuntamente por el entrevistador y el entrevistado, que contiene un conjunto interrelacionado de estructuras que la definen como objeto de estudio”⁶.

Concebimos la entrevista más que como una técnica aplicada para recoger información, como una conversación con los y las actores sociales, que ilustran a través de sus propias percepciones los rasgos socioculturales del grupo del que hacen parte y con el que se sienten identificados, o no. Como un ejercicio dinámico de interlocución e intercomunicación, en la que se construye paralelamente el propio discurso (ALONSO,

⁴ Incluimos a seis entrevistas de parejas y dos más en las que estuvieron niños y niñas juntos/as.

⁵ Alonso, Luis Enrique. Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. Capítulo 8, segunda parte: Las técnicas y prácticas de investigación. Págs. 224 - 239 //En: J. M. Delgado y J. Gutiérrez (eds.), Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales, Madrid, Síntesis, 1995.

⁶ Alonso, Luis Enrique. Op.cit.

1995), en el que se disponen quien entrevista y quien es entrevistado/a a poner allí su subjetividad, temores, certezas, dudas.

Como enfatiza Alonso (1.995) “La entrevista de investigación social, por lo tanto, es especialmente interesante para determinar los discursos *arquetípicos* de los individuos en sus grupos de referencia, ya que al grupo de referencia el individuo se refiere para formular evaluaciones acerca de sí mismo y de los otros. Se trata entonces de una *función perceptiva y comparativa* en el curso de la cual el sujeto se evalúa a sí mismo. Por lo tanto, la entrevista abierta sirve para dar la palabra social a la *estructura del carácter* de un sujeto arquetípico, pero no en el sentido estrechamente psicologista de este concepto, sino en el plano interactivo de relación del carácter personal con el otro generalizado, esto es, en el ámbito de la integración relativamente estabilizada de la estructura psíquica del organismo con los roles sociales de la persona (Gerth y Mills, 1984)”.

Se realizaron 14 grupos focales; uno en cada municipio con niños y niñas y otro con personas adultas, madres y padres (en muy pocos casos con padres), docentes y/o a actores institucionales. Para las entrevistas individuales, semiestructuradas, se propuso un protocolo y para los grupos focales se diseñó una propuesta metodológica que se afinó con base en la primera experiencia en campo en el municipio de Barbosa.

Las programaciones fueron planeadas de acuerdo a las posibilidades principalmente de los y las actores sociales y de los y las posibilitadores municipales, por esto el orden entre entrevistas individuales y colectivas varió en cada localidad. En todo caso se intencionó rastrear asuntos que pudieron haber sido discutidos en la técnica precedente, para su profundización o aclaración.

Además de las anteriores técnicas, la generación de información en campo se enriqueció con la técnica de observación no participante – por parte de las investigadoras y la posibilitadora departamental – en una actividad propia de la estrategia, orientada por el psicólogo o la psicóloga municipal. De esta manera se pudieron identificar algunos temas que se vienen tratando como parte de la fase exploratoria y de diseño de la EERN, que ya viene siendo objeto de reflexiones en algunos grupos.

2.1.3 Los Hallazgos

2.1.3.1 Concepciones de Infancia

Los Estados respetarán las responsabilidades, los derechos y los deberes de los padres o en su caso, de los miembros de la familia ampliada o de la comunidad, según establezca la costumbre local, de los tutores u otras personas encargadas legalmente del niño de impartirle, en consonancia con la evolución de sus facultades, dirección y orientación apropiadas para que el niño ejerza sus derechos.

En el referente conceptual de la EERN se entienden las **concepciones de infancia** como “...las ideas e imágenes que se hacen presentes en la vida cotidiana de los individuos y las comunidades, frente a lo que se ha definido, implícita o explícitamente, como niñez e

*infancia, conteniendo lo que delimita y nombra la existencia real de los niños y las niñas*⁷. Se ha diferenciado la infancia de la niñez, la primera en términos del sentimiento y el estado que puede acompañar a los seres humanos durante toda la vida y la segunda para designar a los niños y las niñas reales⁸.

Una concepción es una idea, una forma de creer algo, o en algo. La noción de *Concepción* está ligada al concepto de *Representación*. Este concepto, el de *Representación*, aplicado a los grupos, tiene su origen en los trabajos de Durkheim (1.858-1.917) y ha tenido una evolución histórica gracias a posteriores trabajos de autores como Dewey (1.859-1.952), y G.H. Mead (1.863-1.931). Autores más contemporáneos como Moscovici (1.979) han actualizado el concepto de manera importante. En primer lugar Moscovici acuña la expresión *Representaciones Sociales*, frente al concepto de Representaciones Colectivas propuesto por Durkheim. Este cambio, obedece a la idea de que las representaciones no es algo que simplemente un grupo comparta y transmita a sus miembros más jóvenes, tal cual podría leerse en el concepto inicial de Durkheim. Al hablar de Representaciones Sociales Moscovici alude a una forma de conocimiento del mundo, a unas significaciones sobre la realidad que los grupos humanos construyen para representar y autorepresentarse y que orientan su acción en el mundo. Así, las RRSS no son simplemente significados transmitidos, son ordenes de significación que se configuran en intercambios sociales, se transforman, se adaptan, y orientan la vida del grupo. Las RRSS son útiles para orientarse en la cotidianidad; es allí dónde se validan y se legitiman y es allí donde también pierden vigencia. Las RRSS más que ser significados que se comparten, son significados que se tejen por parte de los grupos; de allí que cumplen un importante papel en la cohesión social.

Existen estudios sobre representaciones sociales de la niñez, ligadas a momentos históricos o geografías particulares. Reconocidos son los trabajos de Ariés (1.987) y Demause (1.991). Sin embargo, este aporte teórico tan significativo, también nos muestra la urgencia de dar cuenta de la vivencia real de la niñez y de las representaciones sociales de la infancia en nuestros contextos más locales. La concepción en tanto *idea*, hace parte de las RRSS; es quizás una de las formas que toman las Representaciones. Indagar por las concepciones de infancia es ya un punto de partida para abordar los modos de representarse la infancia que están a la base de los modos de relacionarse con ella. Es esa quizás la intencionalidad de este ejercicio investigativo; contar con un punto de referencia para intervenir estas formas de pensar la infancia y poder dibujar con los actores sociales, participantes en la EERN, formas más sanas y constructivas de relacionarnos con los/as niños y las niñas.

⁷ EERN. Concepciones de infancia. DSSA. Documento preliminar febrero 2 de 2005. Esta elaboración contiene elementos de profundización del concepto, más allá de la definición que acá se presenta. Elementos que son tomados en cuenta en el presente ejercicio de repensar la categoría a la luz de las vivencias de actores sociales participantes en la EERN.

⁸ No hay un acuerdo total en esta diferenciación, sin embargo se ha acogido ésta para diferenciar los efectos que la vivencia de la niñez genera en las personas, de la niñez real que requiere ser referenciada y nombrada explícitamente.

ero 2005

niña tranquila

Felicidad

cuando est en mi primera

enero 2005

niña tranquila

Felicidad

cuando est en mi primera
 comunión fui feliz.
 mi vestido censillo de tela
 de esalillo. corto.
 mi ramo con rosas y ele
 chos del jardin de mi
 casa.
 el pelo me lo peinaron
 de turbante con rollos
 de papel higienico el
 de carton solo una foto
 me tomaron. pero fue
 feliz me sentia una
 reina pues toda mi
 familia contribuia
 a que fuera un aconte
 cimiento

tristeza

Cuando por culpa de mi
 hermanos mayor mi popa
 me castigaba sin pregun
 tar si era verdad lo que
 dijo y no me escuchaba



dijo y no me escuchaba

El acercamiento a la categoría Concepciones de Infancia, desde datos empíricos y teóricos, nos ha llevado a definir cuatro dimensiones claves que permiten explorar en el mundo de la vida la gama de posibilidades en que la sociedad - entre la pequeña comunidad hasta el discurso político y estatal -, se representa, piensa y sueña a la niñez. Estas dimensiones son: 1) Definición, 2) Diferencias, 3) Fuentes y 4) Relación con otras concepciones.

A continuación se presentan definiciones para cada una de esas dimensiones, sus componentes y algunos hallazgos interesantes para seguirle la pista a esta categoría.

2.1.3.1.1 Dimensión: definición

Se entiende por definición la manera en que se describen o se le otorgan atributos a la niñez. En ello intervienen cuatro asuntos: la valoración que se haga de la vivencia de la propia niñez, la caracterización que se hace de la niñez en términos generales, la percepción que tienen los propios actores y actoras sociales de la niñez real y por último el tránsito de la niñez a otro momento de la vida, esto es, cuando se deja de ser niño o niña.

2.1.3.1.1.1 Valoración de la propia infancia

“Si, ¡yo si sufría mucho!
Yo lo dije, porque el niño es muy inocente,
yo lo veía así por la niñez de...
mi niñez fue muy dura,
pero yo lo dije así por no adelantarme a todo esto”.
(madre)
ENT-SD-M-10

La valoración de la propia infancia se define como la evocación que hacen las personas adultas sobre sus propias vivencias cuando fueron niños o niñas. Momentos que son rememorados generalmente mediante hechos significativos para cada uno y una que dan a entender que fue agradable o desagradable.

El rastreo en campo nos da cuenta de diversas maneras en que los adultos y adultas evocan su propia infancia:

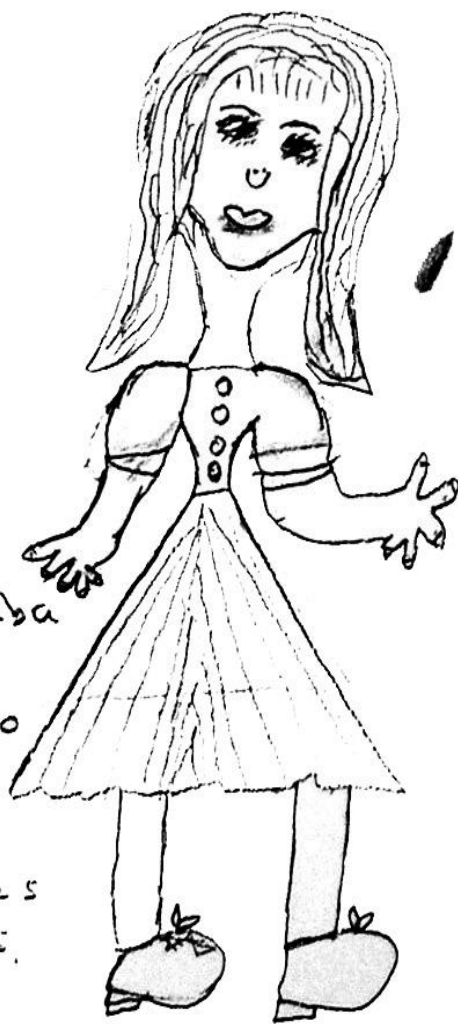
2.1.3.1.1.1.1 Agradable: “Tiempo feliz”. La mayoría de quienes expresaron tal valoración de su propia infancia la definieron en términos que hacen pensar que fue agradable, entre ellas, las mujeres fueron quienes más lo manifestaron así. Esta idea estuvo asociada además a la evocación de experiencias donde se involucraron sentimientos positivos como el afecto, la alegría, y el compartir con otras personas fueran adultos/as o niños/as.

Recuerdo de feria 3 2005

Mi niños, Madresidad Parra,

Recuerdo de feria 3 2005

Mi niños Madresidad Parra,
Laniña Colaboradora.



Cuándo
mi mamá
nos castigaba
por que no
asi amo caso
y no nos per
mi tía
jugar con las
muñecas.

Cuándo
fujaba todos
los día con
la otra herma
neta alas
muñecas

Cuán
mim
nos ca
Porq
asi ar
y no
mi
Juga
mo

OS
on
SMA
S

2.1.3.1.1.1.2 Desagradable: En ocasiones nombrada como “no tener infancia” generalmente porque se les recargó de responsabilidades que consideran no son parte de las vivencias de la infancia como trabajar y hacerse cargo de otros y otras; o porque el juego y la diversión (actividades que se consideran propias de la niñez), no ocuparon un lugar central en su experiencia. Se recuerda como triste o difícil asociado también a experiencias traumáticas y dolorosas, de pérdidas físicas o afectivas y al maltrato del que fueron víctimas. En algunos, la reflexión sobre esa vivencia pasada y su relación actual con los hijos e hijas, encontraba su anclaje en querer evitar a toda costa que la vivan de la misma manera, incluso llegando a la sobreprotección.

Algunos actores, especialmente las mujeres, dicen sentirse aún como niñas y niñas, esto sin detrimento de qué tan agradable o no fue la niñez. Dos mujeres definieron su niñez como desagradable, aún así consideran que siguen sintiéndose niñas a pesar de esas vivencias. En este aspecto es importante tener en cuenta que la permanencia de esa idealización puede ser una forma de olvidar psíquicamente esa vivencia que fue traumática o dolorosa y que le permite al adulto/a de un lado “reparar”, vía la no repetición de esas vivencias, en las relaciones que establece con los niños/as en la actualidad; o repetirlo cuando no ha sido adecuadamente tramitado⁹.

2.1.3.1.1.2. La niñez ideal

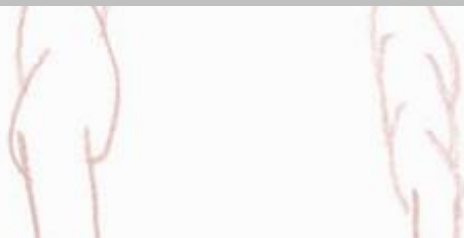
Pues lo más lindo de la vida, porque en la infancia uno no tiene como todas esas preocupaciones, todas las cosas que uno tiene cuando ya empieza a ser adolescente, o cuando ya es una persona responsable, que se sabe que tiene responsabilidades, el niño es como alguien que uno tiene que formar. Por ejemplo usted tiene una escultura así, usted la tiene que ir puliendo y puliendo poco a poco, yo pienso que así es el niño, hay que irlo puliendo hasta que se forme una gran persona.

(madre – pareja junta)

ENT-A-PJ-M-16

La niñez ideal se refiere a la caracterización que se hace de la niñez en términos generales, no se refiere a un niño o niña en concreto, perteneciente a un género o un tiempo en particular, es un ser “abstracto”, una idea o imagen. Podría considerarse que la niñez ideal hace referencia a las representaciones sociales propiamente, ya que son ideas que se han anclado en la vida de las personas con cierta permanencia, que se han transmitido y que cambian más lentamente que las opiniones que se tienen de la niñez del presente.

⁹ Nos referimos a la repetición, reparación y elaboración en términos psíquicos y que puede darse vía los aprendizajes cognitivos, nuevas experiencias o a través de procesos terapéuticos de diversa índole.



Se han identificado básicamente cinco grupos en los que se pueden reunir las impresiones de las personas, lo que no excluye la posibilidad de que puedan presentarse otras posibilidades en distintas localidades o momentos.

2.1.3.1.1.2.1 Adultocéntrica: en esta concepción el referente primordial son las construcciones que el/la adulto/a tienen de la niñez (en la que se funden su propia experiencia de niñez, los ideales sociales y los aprendizajes o vivencias actuales en los que circunscribe su esquema de referencia). Es Adultocéntrica en tanto no tiene en cuenta la perspectiva de los niños y las niñas, por lo tanto los adultos son el único referente. De ahí que se les considere como personas del mañana, que aún nos son adultas, seres en proyección, que se están formando para ser en el futuro porque aún no lo son, que aún no tienen voz. Esta consideración es la plataforma para la intervención que se hace a nivel pedagógico en la escuela, a nivel jurídico a través de la ley y en los cuidados y crianza de la familia para garantizar que sean personas de “bien” en el mañana y se ratifica en frases como “educa el niño de hoy y no tendrás que castigar al hombre del mañana” o “los niños son el futuro del país”.

En otro sentido también se le representa según lo que le significa para el adulto/a ese niño/a con el cual se relaciona, bien sea como un castigo o una carga de la cual no es fácil zafarse vía los deberes; un premio o un “regalo de Dios” íntimamente relacionado con lo religioso¹⁰ que hace que los niños/as sean bendiciones o maldiciones divinas. También puede ser vivido como una compañía en el presente o para asegurar la compañía en el futuro; igualmente se le nombra como una amenaza.

Y por último, el niño o niña que se considera diferente del adulto porque no tiene las mismas responsabilidades, compromisos y preocupaciones propias de las personas adultas. Esta última idea se complementa en parte con la de la niñez exaltada, en tanto que no teniendo responsabilidades y preocupaciones es una época para el juego, la diversión y el disfrute.

2.1.3.1.1.2.2 Exaltada o sobrevalorada: Define a la niñez desde una perspectiva romántica. Es de las ideales, la más ideal. Se define como bella, hermosa, buena, maravillosa, brillante, la mejor de las etapas que se pueda vivir, uno de los mejores momentos de la vida que se asocia con la diversión, la felicidad, el juego, el disfrute. Única, que no se quisiera olvidar o dejar atrás. Esta perspectiva puede responder a los discursos religiosos o morales, que están instalados en el psiquismo individual y colectivo en tanto hacen parte de una representación ideal a la que se quisiera llegar, aunque no siempre estén en concordancia con la realidad. Hace parte además de esa mirada “idílica” propia del sujeto que puede convertirse en referente para generar transformaciones en la realidad o puede servir de fachada para ocultar una realidad contraria.

2.1.3.1.1.2.3 Subjetivada: Este tipo de niñez, tiene varias características muy interesantes: reconoce al niño y la niña su otredad y dignidad; les asume diversos y diversas, cada cual “un mundo diferente”, con una historia de vida propia; sujetos de derechos y responsabilidades, personas en un momento de la vida específico – no por ello en desventaja con respecto a quienes no la están viviendo -, que deben ser respetados y respetadas.

¹⁰ Ver documento Concepciones de Infancia elaborado por E.E.R.N.

2.1.3.1.1.2.4 Sujeto/objeto de necesidades: En ellas sigue existiendo el adulto o adulta como referente, en tanto que sigue la dependencia con respecto a ellos y ellas, sólo que esta vez la representación recae directamente sobre un menor carente, que necesita de ese adulto o adulta. Es una niñez que requiere protección, orientación y vigilancia, que está en riesgo, es vulnerable y a la vez que se ve afectada por las actuaciones irresponsables de las personas adultas. Esta mirada pone el niño/a con unas necesidades que deben ser satisfechas y con una vulnerabilidad cuya protección debe ser garantizada por los adultos/as. Aquí deja entreverse el discurso legal que imprime unas responsabilidades para el adulto, sin embargo también emerge la idea de que esa vulnerabilidad los hace moldeables para bien o para mal y por lo tanto también deben ser vigilados. Sería importante rastrearla, pues se ha identificado como la representación social de las últimas décadas que ha influenciado el sistema de protección a la niñez.

2.1.3.1.1.2.5 Según atributos de la niñez: Sustentada en las características o rasgos que se consideran culturalmente, propios de la niñez. La importancia que reviste este tipo de concepciones es que pueden ser consideradas un puente entre las concepciones ideales y las reales mediante la observación que hacen los y las actores sociales de la niñez. Aunque no dejan de ser rasgos ideales, tendencialmente se caracteriza con términos de connotación positiva, entre ellas el ser cariñosos/as, tiernos/as, amables, sinceros/as, sin prejuicios, que disfrutan de lo sencillo, expresivos, efusivos y delicados. Llama la atención que en el rastreo no apareció ninguna referencia a la imaginación o la fantasía, sólo algunas rememoradas por actores aludiendo a su propia infancia.

La siguiente conversación entre algunas mujeres que hicieron parte de un grupo focal, es una muestra de cómo se presentan las diversas concepciones, incluso en un mismo actor o actora social:

- “La niñez es una etapa donde el niño se va desarrollando como persona, es una etapa muy complicada porque la mayoría de veces no entendemos muchas cosas, no tiene, la niñez no tiene preocupaciones, es una etapa muy confusa y también de aprendizaje”.
- “La niñez es la etapa más maravillosa que un ser humano ha podido tener encierra lo bueno como: La dicha, la diversión, amor, ternura y comprensión”.



para mi ser niño
es una alegría
muy grande

- “Para mi es la etapa más linda de la vida, muchas personas le tienen mucho amor y mucho cariño, son tiernos, amables y cariñosos e inteligentes”.
- “Pues yo escribí, la niñez es la menor etapa de la vida por su inocencia”.
 - “Para mi la niñez significa... pues, es la mejor etapa de la vida, ahí es donde la persona aprende las normas y la forma de ser de cada quien según la forma en que lo hayan educado”.
 - La niñez es algo maravilloso y es el momento más importante de nuestras vidas.
 - La niñez es algo muy hermoso, una etapa donde todo es inocencia, hay diferentes clases de niñez, hay niños tímidos, niños activos y niños inquietos.
 - La niñez es una etapa muy linda y única, nos deben tener paciencia y mucho amor, desde la niñez nos educan el mañana, si la niñez es maltratada se educa un hombre dañino para la sociedad.
(GF-CB-A-MC-20)

Es necesario agregar que la definición que se hace de la niñez de manera ideal, no se limita a su ser, también se refiere a lo que hacen. En el estudio exploratorio emergió claramente que la actividad por excelencia de la niñez es el juego y en general las actividades recreativas; en segundo lugar el estudio como su única responsabilidad. Además de jugar y estudiar los niños y las niñas tienen, o deberían hacer algunos oficios domésticos, acordes a su edad y que no les represente un riesgo¹¹.

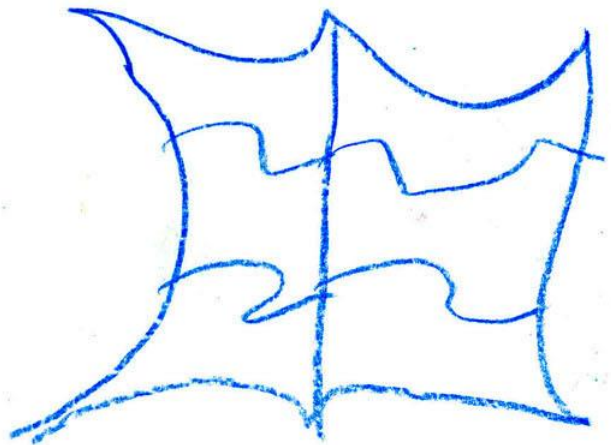
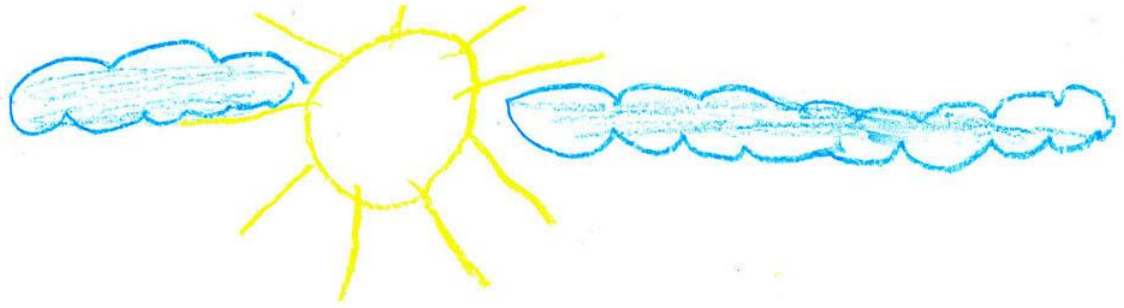
2.1.3.1.1.3 Percepción que tienen los y las actores sociales de la niñez real

“nosotros que sabemos psicología, sabemos que estos muchachitos son una grabadora, son cámaras de video, son un micrófono, un parlante; y con todo lo que se necesita para hacer un trabajo serio, estructurado, están viendo lo que pasa, están sintiendo lo que pasa y están grabando en el “duro” del cerebro
(docente hombre, personaje del pueblo)
ENT-S-D/PER-H-32

Cuando se habla de la niñez real, nos referimos tanto a la niñez significativa para el adulto o adulta – hijos, hijas, estudiantes, parientes – como a la niñez que va más allá de los espacios de interacción cotidiana, puede referirse a la de la localidad, la región o el departamento. En todo caso es la observable, la de “carne y hueso”.

La niñez de hoy, es percibida por los adultos/as como una niñez problema o en problemas, como una amenaza para la sociedad y que es estimada en tanto no represente dificultades para “los y las mayores”. También aparece como una población vulnerable y vulnerada, con particular referencia a los efectos del conflicto armado, a situaciones de riesgo o al abandono; maltratante y mediatizada.

¹¹ Aspecto que se analiza en la categoría prácticas relacionales.



Yo quiero
apren
no pue
plata
que ha
los ni
precio
le p
leer

Yo quiero que **todos** las niñas y niños
aprendan a leer porque hay niños que
no pueden aprender porque no tienen
plata para estudiar entonces yo quiero
que ~~haya~~ un curso para que todos
los niños aprendan a leer sin ningún
precio porque ~~de~~ pronto hoy o mañana
le pueden dar un trabajo para
leer y todos puedan leer

leer y todos puedan leer

A continuación se presentan rasgos de cada una de las nombradas anteriormente:

2.1.3.1.1.3.1 Niñez problema y amenaza para los adultos y las adultas. Se reconoce a la niñez como irrespetuosa y rebelde, se igualan con las personas adultas a quienes no les conceden ninguna autoridad. Son libertinos y libertinas, el libertinaje fue una palabra recurrente en las narraciones, consumen drogas, beben alcohol y hacen cosas de personas adultas. Maduran muy rápido pero son irresponsables, potencialmente pueden ser una real amenaza social, ser sicarios o delincuentes. En el caso de las chicas se les atribuye la seducción como un rasgo muy definido para este tiempo. Todo esto hace que el adulto/a incluso llegue a expresar que no sabe qué hacer con los niños y las niñas - lamento reiterativo en las madres-, son un “encarte” porque son inmanejables. Adicionalmente se les han atribuido unos derechos y con ellos amenazan y manipulan a las personas adultas.

2.1.3.1.1.3.2 Niñez sujeto. Lentamente se va abriendo camino la idea de que la niñez del presente tiene derechos y por ende puede ser responsable de sus actos, de acuerdo a las posibilidades que les da su propia vivencia en la etapa en la que se encuentran. En esta concepción aparece nuevamente el saber en los niños y las niñas, ya no como amenaza, más bien con admiración, que permite que ellos y ellas entienda y por ende se facilita el diálogo. Esta concepción dignifica al niño y la niña, quien en su calidad de sujeto sociopolítico, debe ser respetado/a y tener las oportunidades de todo ser humano en sus condiciones particulares. En los niños y las niñas esta concepción va ingresando en su repertorio de representaciones sociales de la infancia, la han ido incorporando a sus saberes, llegando incluso a exigir el respeto de sus derechos. Para las personas adultas en cambio es un discurso en el papel, impresión que se apoya en la observación directa de violaciones reiteradas a los derechos humanos de las niñas y los niños. En la adultez asumir a los niños y niñas como sujeto de derechos significa una reedición de la manera de ver el mundo, revisarse incluso a sí mismo como tal, la responsabilidad de los propios actos, tener conciencia sobre ellos.

2.1.3.1.1.3.3 Niñez entre vulnerable y vulnerada. Identifica a los niños y niñas como víctimas o personas en riesgo de serlo. Aquí aparece el niño/a que ha sido vinculado o afectado por el conflicto armado, el “menor trabajador/a”, prostituido/a, embarazadas (lo que se vincula con el madresolterismo y el abandono a los niños y niñas de esas gestaciones), pobres (empobrecidos / as realmente), no deseados/as, a quienes se les irrespetan, con múltiples problemas sociales: la pobreza, la desnutrición, la deserción escolar (aparece la deprivación cultural, alarmante fenómeno llamado también “cultural de la pobreza”). Esta en desventaja con el adulto/a, del que a la vez requiere atención, orientación y formación.

Es de resaltar que la niñez en relación con el conflicto armado es una verdad en voz baja, en general se puede hablar de ella, pero de manera concreta es diferente.

2.1.3.1.1.3.4 La niñez maltratante. La percepción de la niñez maltratante está sustentada en las experiencias de “maltrato verbal y/o físico” de los niños/as hacia los adultos/as y se expresa con frases como “son igualados” e “irrespetuosos con los adultos”, lo que nos indica además que hay unos cambios en las relaciones intergeneracionales que contrasta con la experiencia pasada. Realmente es un híbrido entre la concepción de problema/amenaza y de vulnerabilidad infantil. Los actores y actoras ven a una niñez maltratada, que en algunos casos genera niños y niñas maltratantes, algo que no era usual anteriormente. Si bien es cierto que hay

comportamientos agresivos y nocivos para las personas adultas, indagar por la niñez maltratante requiere de un ejercicio de análisis comprensivo que evite culpabilizar exclusivamente a los niños/as.

2.1.3.1.1.3.5 La niñez manejable. Esta goza del beneplácito de las personas adultas, de su admiración, se le referencia, aunque siempre tendrá más renombre el niño y niña problema, su antítesis. Esta es una niñez dócil, casera, juiciosa, cariñosa, obediente, en últimas que corresponde un poco con la niñez ideal. Esta percepción puede tener relación con los referentes de autoridad y con las diferencias de edad y los estereotipos de género.

2.1.3.1.1.3.6 La niñez consumidora. Esta es una niñez producto de las sociedades de consumo y de los cada vez más acelerados procesos de globalización económica y cultural. Esta concepción tiene mucho que ver con el estímulo de los medios masivos de comunicación, encuentra su caldo de cultivo en las evocaciones de las personas adultas que vivieron una niñez de privaciones y ahora no quieren que los niños y las niñas la vivan.

2.1.3.1.1.3.7 Mediatizada: La niñez mediatizada está expuesta al influjo de los medios de comunicación, principalmente la televisión y la Internet, sorprendentemente los procesos de urbanización de las zonas rurales han hecho que este efecto se vaya lentamente homologando en la niñez del campo y de la ciudad. Los medios de comunicación – que más que comunicar informan – provee de información a la niñez con la que no cuentan las personas adultas, que cada vez van contando con menos habilidades para acceder a la tecnología a diferencia de los niños y las niñas. Algunos/as actores sociales encuentran la razón de la agresividad infantil en esta concepción.

*“...yo pienso que a ellos lo que no les han enseñado los padres y los maestros lo aprenden en los medios masivos de comunicación. Es que ahora un pelao ve televisión de sol a sol, y aún en las caricaturas ellos encuentran enseñanzas, porque las caricaturas tienen su doble sentido, abonen eso; pero que digamos los que ven a “Discovery” es un programa científico y entonces el pelao se acostumbra a ese bagaje y sabe manejarlo, y se acostumbra al bagaje del sexo, porque en la televisora se destapan (...) le están dando gusto a esos hijos en todo lo que ellos quieran sin saber, sin mirar, sin estudiar qué les conviene, qué necesitan, que realmente les hace falta... si no es una ociosidad comprarle este juguete, aquel vestido, tales zapatos, este blue Jean... entonces este también influye mucho en los niños de hoy porque se están levantando con unos caprichos y una forma muy “a mi me dan lo que yo pido”, que también es otro extremo, que todo extremo es vicioso, como no tener nada ahora que tener mucho, más.... Como muchos papás piensan que “como yo no tuve nada en mi niñez yo no quiero que a mi hijo le falte nada”. Y están errados porque se les están dando las comodidades que supuestamente ellos no tuvieron pero la carencia de muchas cosas también ayuda a formar muchas cosas en la persona entonces no están mirando algunas cosas al darles el gusto desmedido a los niños, a los hijos... (madre y docente – entrevista pareja junta).
ENT-SD-PJ/D- M-11*

Para finalizar lo relacionado con la niñez real, es necesario agregar que la percepción se matiza en la medida en que los niños y las niñas son aquellos significativos para las personas adultas y la niñez que se observa pero con quienes no se tiene un vínculo particular. Especialmente en los padres y las madres hay mayor reconocimiento de los

niños y las niñas en términos positivos, esto se debe a cambios en la dinámica real en las familias y/o porque en ello también se pone en juego el cumplimiento de su propio rol.

Algunas consideraciones claves con respecto a la propia infancia, la niñez ideal y la real

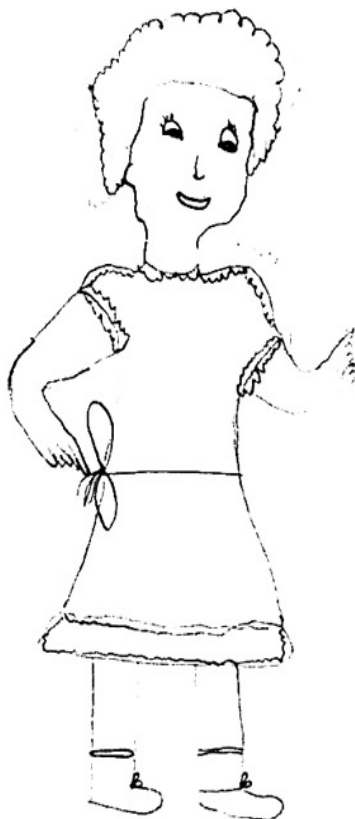
Las tres no coinciden necesariamente y es posible encontrar contradicciones entre ellas lo que puede deberse a que la vivencia de la niñez es importante, pero no determinante en las ideas que se tienen sobre la niñez; entran en juego otras vivencias y en general el proceso subjetivo de cada individuo; existe un discurso sociocultural que indica que los niños y las niñas son de una manera – este es la naturaleza del segundo tipo, la de la caracterización en general que usualmente es un discurso que exalta – y hacen determinadas cosas, lo que no siempre se corresponde con la vivencia real del pasado o el presente y finalmente, porque existen nuevos fenómenos sociales que entran en escena y superan o desafían la comprensión de los sujetos que no los vivieron en la suya. Caso particular el influjo de los medios masivos de comunicación. De esta manera podemos encontrar sujetos que hablan de una niñez desagradable, que adjetivan a la niñez como hermosa y maravillosa y que percibe a la niñez actual como problema o amenaza.

De otro lado y como se analiza en la categoría de prácticas relacionales, la reflexión de la propia infancia puede ayudar a comprender mejor a los niños y las niñas o, la convierten en referente para estimar o desestimar la vivencia de los niños y las niñas del hoy.



la consentida

cuando mi
Padre se fue
de mi casa.



cuando hice
mi primera
comunion y estube
con la gente que me
gusta.

3 de febrero/05



2.1.3.1.1.4 Tránsito

“...cuando empecé a sentir que me iban gustando los pelaos, cuando ya empecé a menstruar, dije “a no, ya soy una mujer”, que inclusive cuando yo empecé a menstruar yo no sabía nada, eso me dio mucho susto, y mi mamá no me había dicho nada y yo sé que cuando menstrué la primera vez en la escuela y le dije a una compañera, yo llorando, tenía 13 años, le dije esto y esto me pasa, qué pasó, yo no me he caído, qué pasó, mi mamá me ha dicho que si uno se dejaba tocar de un hombre uno sangraba, a mí no me ha tocado nadie, yo lloraba desesperada y la muchacha que ya sabía todo me cogió y fue y le contó a la profesora y la profesora me cogió y me llevó a una parte allá solita y me hizo ver todo, todo, luego llamaron a mi mamá, tremendo regaño, a mi mamá le dijeron, porque eso lo puede dizque traumatizar a uno, la regañaron le dijeron que ya debía haberle dicho a su hija, esto y esto le pasa a todas las mujeres cuando ya van creciendo, pero su hija no sabía nada, entonces ya uno, cuando en eso, “ya yo no soy niña, yo ya soy una mujer”
(madre y abuela)
ENT-B-PS-M-3

Al hablar de la propia infancia, de la niñez ideal y real, se hace referencia al ser niño o niña. El tránsito indaga por el momento en que se deja de ser niño o niña. Es el paso de la niñez a otro momento de la vida, que generalmente se identifica con una marca, un evento o un cambio. Al indagar por el tránsito en las personas adultas ellas se referirán a ese paso en tiempos anteriores, los niños y las niñas, precisamente por no haberlo experimentado dan cuenta de lo que socioculturalmente se considera al respecto.

El trabajo de campo permitió identificar que los tránsitos no corresponden a la edad cronológica como tal, sino a unas marcas que dejaron eventos, unos claros y únicos, otros de carácter procesual, que se van dando en un tiempo determinado, y aunque ambos pueden ubicarse en una edad, varían de unas personas a otras:

Marcas claras	Marcas de proceso
<ul style="list-style-type: none">- El primer día de trabajo (fuera de la casa)- Los 18 años (edad legalmente definida)- La primera relación sexual- Un hecho doloroso (una pérdida)- El noviazgo- El nacimiento de un nuevo/a hermano/a- El matrimonio- La fiesta de 15- La menstruación	<ul style="list-style-type: none">- Cuando empieza a cambiar el cuerpo (apariencia física, cambios hormonales)- Cuando se empieza a sentir atracción por otros y otras- Cuando se comienzan a asumir responsabilidades- Cuando se deja de jugar o cambia el juego- Cuando se logra mayor independencia

En numerosos casos las personas adultas declararon que nunca se deja de ser niño o niña y posteriormente ubicaban un tránsito, en otros casos manifestaron no haber sentido el cambio.

Algunas consideraciones claves en el análisis de los tránsitos:

“...nunca me había preguntado cuándo deje de ser niña, pero... yo no se, uno va creciendo y va quemando etapas y se vuelve adulto, pero siempre conserva cosas de

cuando era niño... mire que cuando uno tiene los hijos uno se vuelve niño otra vez, porque ya los tiene, uno los quiere mucho... pues volverme niña, niña, niña en sí pues para actuar como niño, ¿no?
(Actora institucional)
ENT-CB-AI-M-21

La edad en que se piense que se da el tránsito de la niñez a otra etapa, marca diferencias en la asignación de responsabilidades, puesto que se espera que ha medida que se crece se pueden asumir mayores compromisos consigo mismo, con la familia o con la sociedad. Igualmente se relaciona con mayores libertades o autonomía para tomar decisiones, capacidad que se considera propia de los adultos/as y que tiene una marca visible socialmente a los 18 años cuando se adquiere la ciudadanía.

Esa mayor autonomía también podemos relacionarla con las expectativas de los adultos/as frente a los niños y las niñas, en la medida en que los tránsitos están determinados por lo que se hace o se deja de hacer en las diferentes etapas; aunque es contradictoria con la referencia que hacen los adultos de sus tránsitos puesto que adquirieron responsabilidades de adultos a edades muy tempranas.

En muchos casos no fue claro a cual etapa se pasaba después de ser niño/a, podría estar relacionado con el desconocimiento de los discursos científicos frente a los ciclos evolutivos, pero también se perfila un espacio tiempo que no es nombrado porque no es claramente nombrado o porque todavía prevalecen imaginarios de que se deja de ser niño y se pasa directamente a la adultez, puesto que solo una actora explicitó etapas intermedias como la adolescencia y la juventud. Una mujer llamó la atención sobre una tiempo “limbo” en ese tránsito, no se es niño/a, ni grande, un momento de indefinición: “A ver como hasta los diez u once años más o menos diría yo, por que tuve una etapa que me sentía como mal, digamos como entre los 12 a los 14 años digamos porque es una etapa, ... difícil y yo creo que le va a tocar a la niña y muchas niñas le toca esa etapa, que uno ni uno es grande ni es niño... a esa edad ya no nos dejaba ni jugar chucha ni nada de eso, por que ya mi mamá nos decía “no ustedes ya se ven muy brinconas en la calle jugando con... ¡no que tan brinconas!”... y en ciertas cosas o en conversaciones que de pronto uno quería intervenir, entonces ya usted esta muy niño para esas conversaciones... es como muy difícil esa etapa” (madre – entrevista pareja junta) ENT-CB-PJ-M-19.

De otro lado la referencia a la adolescencia no fue reconocida como un tránsito, sino como un período problemático, que hay que vigilar por los riesgos y en los cuales se pierde el “control” de parte de los adultos/as. Siendo la sexualidad, la eroticidad, asociada obviamente a la maternidad como riesgo o como vivencia agradable lo que determina ese tránsito.

Hay eventos en la vida de las personas adultas que las remiten a la vivencia de una “segunda niñez”, como la maternidad, la paternidad y la escuela. Situaciones en las que deben cumplir roles diferentes (el otro lugar diferente a la niñez) pero que evocan la niñez propia y los aprendizajes posteriores y se convierten en referente de infancia determinando en muchos casos las relaciones adulto/a-niño/a.

Se encuentra que el tránsito es diferente en las mujeres y los hombres. La tendencia es que las mujeres remitan a marcas relacionadas con el cuerpo, con evidencias claras como la menstruación, la primera relación sexual, la maternidad, el primer beso; igualmente

remite a los rituales sociales “de transición” como la fiesta de 15 años y el matrimonio. Los hombres lo refieren en términos de asumir responsabilidades, comenzar a trabajar (en las mujeres cuando las asumieron lo hicieron dentro de la casa); compartir actividades propias de los adultos consumir licor. En ambos casos se referenció el cambio del juego o dejar de jugar como una marca o alerta de los cambios de etapa.

La percepción del propio tránsito puede ser distinto al que se espera que vivan los hijos e hijas. La tendencia es un gran deseo a que se aplace un poco más allá del tiempo y las condiciones en que se vivió. También se evidencian algunas diferencias en la percepción o expectativas de los tránsitos entre los hijos/as, esta connotación de diversidad podría acercarnos a la aceptación de la diversidad y el reconocimiento de las particularidades incluso al interior de la familia: “...es una niña de unos quince años y medio y todavía es una niña en la forma de actuar, en la forma de reírse, ingenua, muchas veces para muchas cosas, es ingenua, entonces todavía la ve uno como actuando como una niña y J. D. aún es un niño juega con carritos, juega con muñecos, juega con animalitos y si bien ha involucrado otras actividades, el fútbol, todavía actúa como un niño de seis años [tiene nueve]... pienso que se va a demorar mucho más que yo, no a los doce, pienso que se va a demorar más, si, él todavía actúa como tal y muy obediente... M. la futura economista, pienso que igualmente dejó de ser niña muy temprano, niña en el sentido de que ya desde los once años ya no jugaba con muñecas, ya quería otras cosas distintas, ya se ponía a pintar, ya le gustaba hacer cuadros, ya le gustaba hacer otras cosas incluso que eran casi de la mamá, como coger y bordar algo, coger y pegar un botón, hacer un cojín... dejó de ser niña más temprano, si más rápido, claro. (padre) ENT-I-P/AI-26.



Hay cosas que las niñas no pueden hacer pero hay otras que si, por ejemplo sus deberes, por ejemplo: tender su cama, lavar sus interiores, y ayudarle a la mamá a no hacerle sucios, por ejemplo como cocinar no porque se puede, se puede quemar ella pero por eso dice que no tiene tanta responsabilidad. Ent-F-N-H/M-29

R: para mi fue una etapa de pronto de trabajo por la situación económica que vivía mi familia, me tocó laborar fuera del estudio (desde los seis años), en los ratos libres me tocaba hacer otros quehaceres, trabajar, cargar leña, traer cuido, arrear vacas. Hacer todo eso, o sea que no tenia el disfrute que tienen ahora los niños realmente. Ent-SD-PJ-D-H-11

De modo particular y como un aspecto que puede ser visibilizado por la estrategia, se encuentra una relación directa de los tránsitos con las problemáticas sociales como el conflicto armado y la precariedad de las condiciones de vida de la niñez. Cuando los niños/as son involucrados/as directamente se enfrentan a situaciones que no solo aceleran su proceso sino que los ponen en riesgo y vulneran todos sus derechos; o indirectamente cuando el ambiente de zozobra que vive el municipio se incorpora a los modos de vida cotidiano.

2.1.3.1.2 Dimensión: diferencias

Las concepciones de infancia no sólo dependen de la vivencia de la propia niñez y de lo que se piense de la niñez en general, ideal o real, esta representación varía de acuerdo a unos elementos que diferencian a unos/as de otros/as. Si bien en la configuración de una representación hay una fuerza que impulsa a la homologación de las ideas, ésta ni en lo ideal, ni en lo simbólico, es posible, dada la diversidad humana. De otro lado, la pretensión de transformar, movilizar o potenciar hace necesario visibilizar lo que las representaciones sociales “hegemónicas” ocultan, que tendencialmente es la diversidad.

Esta dimensión nos muestra una estrecha relación en ambas categorías de análisis de la estrategia, en tanto la concepción de infancia que marca diferencias de género, trae consigo la diferencia en las prácticas relacionales entre adultos/as y niños e incluso entre los mismos niños y niñas. Configurando lo que hemos considerado como representaciones sociales de infancia y su relación con la cotidianidad.

2.1.3.1.2.1 Diferencias en las concepciones de infancia según el género

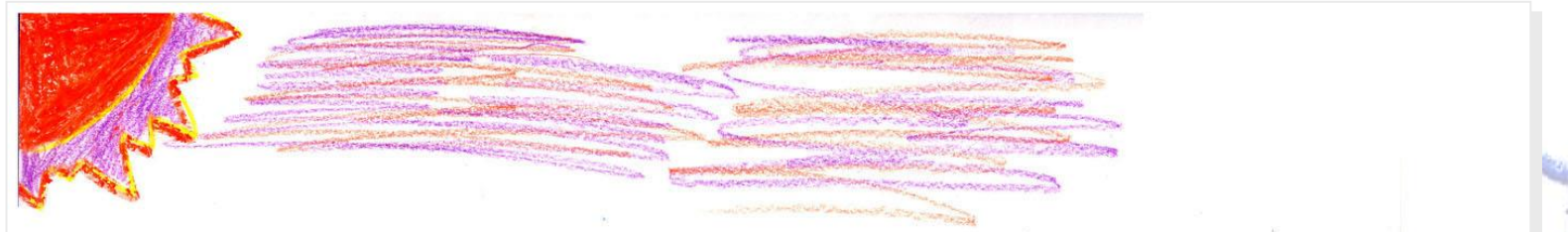
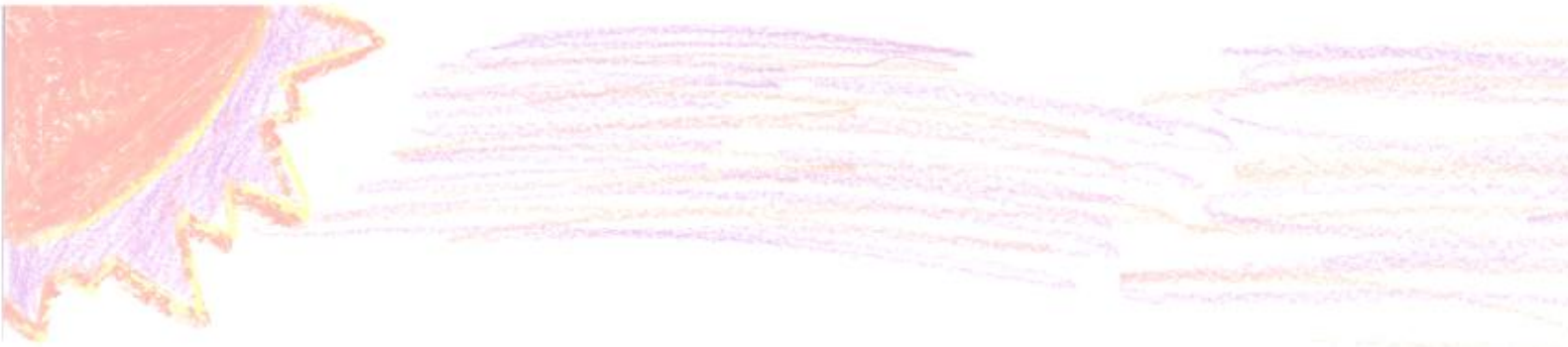
“...las niñas tiene una experiencia diferente para dar cariño...”

“...porque es que el niño es diferente que la mujer...
ellos en lo que son muy unidos es pa'l fútbol.”

ENT-F-N-H-29

(una niña y un niño)

La concepción de la infancia cambia en razón de las diferencias entre ser niño o niña. Para rastrear este asunto podemos indagar por lo que se considera es diferente o igual para ambos géneros. Siendo el juego un elemento estrechamente asociado a la niñez, factor esencial para la identificación con su propio género y el rol social que se espera que desempeñen, se sugiere indagar por los que se consideran propios de los niños, de las niñas y los que comparten ambos, contrastar las tres variables puede dar luces sobre la manera en que se está orientando su ser social. En el análisis puede inferirse lo que empieza a presentarse como cambios hacia la equidad de género, en términos de igual acceso a derechos y oportunidades sin desconocer la diversidad propia de los hombres y las mujeres, de los niños y las niñas.



una niña es una
persona sensible,
amable y responsable
con sus cosas, algunas
son muy alborotadas
y no son delicadas ni
responsables, una niña
tiene derecho a una
familia, a un estudio
y hacer lo que quiera
pero no cosas malas.
ni hacerle caso a la
mamá no, eso es
malo.

2.1.3.1.2.1.1 Diferencias entre los niños y las niñas. Persiste la tendencia a ubicarles en los escenarios de socialización diferenciales y considerados contrarios: las niñas en la casa y los niños en la calle. Una de las razones que justifican esta apreciación es que las niñas corren más riesgo y se deben cuidar más. Esto identifica a las mujeres inherentemente con lo privado, espacio al que las confina, mientras que prepara a los niños para el desempeño en lo público, desconociendo en ocasiones el riesgo que también representa para ellos y la desprotección que les implica.

En términos de comportamiento, a los niños se les identifica como rebeldes, bruscos, agresivos, groseros, más inmanejables (rasgos que se identifican mucho más con la percepción que tiene los y las adultas de la niñez-real-problema-amenaza). A las niñas las caracteriza su debilidad, docilidad, delicadeza, ternura, su feminidad, cuando estos rasgos aparecen en los niños, se relaciona con el riesgo de homosexualidad.

2.1.3.1.2.1.2 Igualdad entre los niños y las niñas: La tendencia es considerar que los niños y las niñas son iguales en la necesidad de afecto y cariño y que, tanto ellos como ellas lo pueden expresar; tampoco hay diferencias en sus necesidades de atención, protección y servicios sociales. Para algunos actores ambos son vulnerables a los peligros de la calle o de ser abusados/as. Reconocen mayor igualdad en la interacción dada la posibilidad de compartir en espacios mixtos institucionales como las escuelas y colegios y abiertos como las calles o parques. En numerosos casos manifestaron que los niños y las niñas son iguales en derechos y capacidades.

“... de por sí el niño es con más libertad, lo que la niña uno la debe cuidar más... mejor dicho, es igual, hoy tanta corrupción, tanta maldad hay para el niño como para la niña, entonces hay que darles ese amor a los dos por igual, a todos dos hay que saberlos guiar por el camino que debe ser... uno lucha hasta donde pueda, de darles ese amor, bregarlos a sacar adelante, darles ejemplo, luchar por ellos y uno también volverse niño a rato con ellos y darles la confianza y jugarles... (madre – entrevista pareja junta) ENT-B-PJ-M-1.

En cuanto a los juegos propios de un género algunas personas manifestaron que aquellos que implican fuerza, brusquedad y sudor son más propios de los hombres (el fútbol, el boxeo, a la guerra) y los tradicionales como los carros, las bolas, chucha y otros que además suelen jugarse en espacios abiertos. Las mujeres por su lado, juegan más en la casa o espacios cerrados muñecas, “jueguitos”, la cocinita. Los juegos de mayor actividad física agresivos o bruscos no se comparten porque pueden “aporrear” a las niñas. Sin embargo, las personas, adultas y niñas, han percibido que tanto el espacio como los juegos mismos, se comparten más y la gama de posibilidades de juegos juntos y en los que no se incursionaban antes es mayor.

Encontramos algunos hechos que están sugiriendo relaciones más equitativas entre los géneros cuando los niños comienzan a ser corresponsabilizados de algunas labores del hogar, para ambos casos: niños y niñas las personas manifestaron que debe ser acorde a su edad y sin que corran riesgos. Aunque también hay que tener en cuenta que la asignación de responsabilidades domésticas, que por naturaleza le corresponden a las mujeres, puede responder más a razones que siguen siendo sexistas, en tanto al niño se le educará para que haga los oficios de la casa y no dependa de una mujer cuando sea mayor:

“Mi mamá [les decía: ‘vea mijo, aprendan a defenderse por sí solos, porque su mamá no les va a durar toda la vida, su papá tampoco y se casan hoy o mañana con una mujer que no sirva para hacerles de comer o alguna cosa, ustedes no se van a varar, ni se van a morir de hambre esperando a quien les sirva, ustedes deben aprender porque colaborar en la casa es muy bonito” (mujer – pareja junta).

ENT-B-PJ-M-1

Se asume a los niños y las niñas diferentes en su cuerpo y con sus particularidades según el género, sin que esto signifique sub o sobrevaloración. Esto concilia con las visiones de los niños y niñas, otros y otras, diversos, como un mundo particular, cada uno y una.

La concepción según la cual los niños o las niñas, son más o menos difíciles para la crianza en razón de su género está siendo cuestionada y con ella estereotipos que reproducen las personas adultas: “...Pues no se es como lo que la gente dice que con los niños son más difícil, que los niños son más rebeldes, yo pienso que no, depende de como se trate al niño, la niña es así como juiciosa por la crianza... Yo pienso que no hay mucha diferencia en criar niños o niñas, es en la forma de criarlos, y no es que sean rebeldes, dicen: “Es que los niños son más rebeldes, son más difíciles de criar”, pero yo pienso que no.” (madre comunitaria) ENT-F-MC-31. Reconsiderar o reproducir los esquemas en relación con las atribuciones según el género, compromete el ser de cada sujeto mujer u hombre, le implica pensar en sí misma en ese rol que se proyectan también en los niños y las niñas.

El tema de la concepción de la infancia según género, se cruza con el de la identidad sexual. Hay un gran temor a la homosexualidad, especialmente masculina. Sin embargo, el tema está emergiendo y se está nombrando poco a poco, algo que era imposible años atrás. La definición de la identidad de género se hace de manera bipolar, contraponiendo los rasgos de un género al del otro, o mediante la negación de un rasgo que le pertenece al otro.

Esta niña se llama Juliana

le gusta mucho estudiar porque

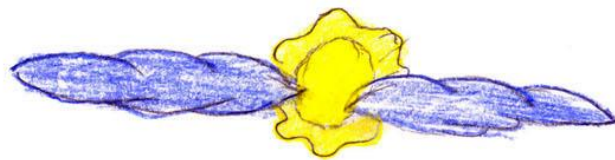
Esta niña se llama Juliana

le gusta mucho estudiar porque

aprende cosas para un futuro

mejor y para ser alguien en

la vida.



2.1.3.1.3 Dimensión: fuentes de información

“Pues no se es como lo que la gente dice que con los niños son más difícil, que los niños son más rebeldes, yo pienso que no, depende de como se trate al niño, la niña es así como juiciosa por la crianza” (madre comunitaria)
ENT-F-MC-31

Los seres humanos, configuramos las ideas y concepciones mediante la comunicación, las ideas se transmiten por diferentes vías, con mensajes que refuerzan o entran en contradicción, el sujeto va incorporando a medida que va seleccionando contenidos o va complementando. Las fuentes de información nos remiten al medio pero igualmente a los contenidos.

2.1.3.1.3.1 Frases y refranes populares que se refieren directamente a los niños y niñas

“La gente dice...” es una de las frases que usualmente se utilizan para designar la comunicación cotidiana e informal como el medio por el que se sabe de algo, no siempre se encarna en alguien de manera específica, simplemente “la gente” y el “por ahí dicen...” un medio nada despreciable que puede determinar la configuración del conocimiento común, fundamental en la construcción social de la realidad.

El trabajo que viene haciéndose desde las instituciones se está convirtiendo en una de las fuentes más importantes de la que provienen las ideas sobre la infancia. La EERN no está partiendo de cero, existen antecedentes importantes de la acción institucional con efectos concretos en el cambio de concepción hacia una más cercana a la de niñez sujeta de derechos. La misma EERN ya ha comenzado a cuestionar algunos órdenes simbólicos referidos a la concepción de la niñez y la propia infancia.

Los actores y las actoras sociales reconocen la importante que fueron las personas adultas significativas en su vida como niños o niñas, los mensajes que les transmitieron acompañan el “sentimiento” que actualmente tienen por la infancia: “...cuando te dije que para mi la niñez era muy delicada es por eso, porque a mi, yo siento que a mi me marcó mucho los mensajes que me llegaban de niña. Por ejemplo que los hombres eran malos; por ejemplo que cuando nosotros los niños hablábamos, cualquiera de nosotras las niñas hablábamos nos decían: ¡Ja ni gente, ni gente! O sea la opinión de los niños no tenía ningún valor. (docente mujer) ENT-F-D-M-28.

Esta dimensión puede ser rastreada fácilmente en las frases que circulan de boca en boca y de generación en generación y que se refieren directamente a los niños y las niñas, en los refranes populares cuyo contenido tiene una gran carga de tradiciones, concepciones y referentes sobre lo que son los niños y niñas y cómo deben ser tratados, cuidados o educados; igualmente se convierten en moralejas de cómo deberían ser los niños y las niñas.

Para concluir se considera que estamos viviendo una transición en la concepción de infancia que es necesario conocer, visibilizar y potenciar cuando está conjugada con una perspectiva de derechos y de cambios positivos en las interacciones adulto/a- niño/a. También es importante reconocer que las diferentes concepciones coexisten en un mismo grupo cultural e incluso en cada persona, generando unas sinergias que pueden ser aprovechadas por los programas y proyectos que pretenden impactar la niñez.

Conclusiones:

Hay un reconocimiento de la labor que vienen haciendo las instituciones estatales y no estatales en relación con la infancia, la profusa intervención en el tema de niñez y directamente con los niños y las niñas, pero también una gran preocupación por la falta de continuidad en los proyectos y programas, la fragmentación, la insuficiencia y la desarticulación la intervención. Lo que es un agravante si se tiene en cuenta que trabajan en tanto la disponibilidad de recursos económicos.

Encuentros entre las Concepciones de Infancia y las Prácticas Relacionales

- La valoración de la propia infancia puede ser un factor que contribuye a que se de un trato digno. En sus dos formas, porque la valoración de una infancia desagradable lleva a que las personas adultas no quieran que la niñez de hoy la viva igual, o la segunda, porque se quiere transferir la experiencia agradable a los niños y las niñas.
- La valoración de la propia niñez como desagradable, por las carencias, hace que algunas personas adultas quieran que no pase lo mismo con sus hijos e hijas y les den excesivamente.
- La valoración de la propia niñez se hace en repetidas ocasiones evocando las prácticas relacionales que se vivieron.
- La valoración de la propia infancia, basada en los castigos de los que se fue objeto, justifican el trato no digno. Frase típica: “a mi me castigaron mucho y soy una buena persona, me sirvió”.
- Percibir la niñez ideal o real como sujetos con los que puede hablar y/o que entienden, puede hacer que varíe el castigo de físico a uno por supresión para “no maltratarlo”.
- La concepción ideal de la niñez incide en la aplicación de la norma, en tanto son moderados, obedientes.
- Ver al niño y niña como adulto/a, lleva a exigirles como tal y no desde el principio de la proporcionalidad.
- El cambio en la concepción de la infancia, según el grupo etéreo y el género, hace que cambie la expresión del afecto y las maneras en que se castiga.
- El niño/a como propiedad, justifica el trato no digno “es mi hijo/a y yo hago lo que quiera con él”.

2.1.3.2 Prácticas Relacionales

Las prácticas relacionales¹² son un constructo teórico que la EERN ha venido elaborando y hacen referencia a las formas de interacción entre los sujetos en términos de actitudes, expresiones y formas de comunicación, en tanto son procesos vinculantes y relacionales de los seres humanos entre sí. Particularmente a la Estrategia Educativa el Rincón de los niños y las niñas, le interesa saber cómo las personas adultas se relacionan con los niños y las niñas, ya que las prácticas relacionales comportan mensajes que se transmiten de forma bidireccional, donde cada participante asume roles y funciones móviles, según los diferentes contextos y sus expectativas, conservándose siempre algo del orden de lo particular que caracteriza las relaciones humanas y que las fundamenta.

Se plantean la familia y la escuela como ámbitos de observación, visibilización y análisis de esas prácticas relacionales, puesto que en estos dos escenarios se posibilita o no el desarrollo del potencial evolutivo de los niños y las niñas y es allí donde de manera privilegiada, operan las diversas interacciones.

Desde una visión estructural funcionalista, la familia es leída como la responsable de mantener y reproducir el orden social a través de “la introyección de las reglas y las normas que regulan los comportamientos, las costumbres y las tradiciones (ESCOBAR y MARIN, 2001)¹³. Sin embargo, una lectura más fina nos ayuda a entender la familia, primer grupo de todo individuo, como el primer espacio de socialización a través de la interacción padres/madres-hijos¹⁴, donde los adultos dan lugar a la inmersión e involucramiento del hijo/a a su grupo de pertenencia, es decir, a la cultura a través del lenguaje. Lo que constituye a la familia entonces, no solo es la regulación o mantenimiento de un orden socialmente establecido, sino la transmisión de un modo cultural particular en estrecha interrelación con el contexto general y con el sistema familiar, relación que presenta tensiones importantes para analizar, especialmente cuando se pretende introducir cambios en alguno de los sistemas, como es el caso de la Estrategia Educativa el Rincón de los niños y las niñas.

Ahora bien, el proceso de socialización del niño/a como lo proponen Berger y Luckmann se estructura en dos vías: una es la socialización primaria (dada en los vínculos primarios dentro de la familia) y la socialización secundaria en la cual la escuela y las demás instituciones fortalecen ese vínculo de los niños/s con la sociedad. El ambiente familiar involucra constantes interacciones entre sus miembros, a través de los cuales el niño va profundizando sus vínculos sociales al tiempo que integra formas de conducta deseable para los adultos que lo cuidan. (MORI Y LEIGHTON, 1990)¹⁵. De ahí la importancia de conocer no solo las formas de esas interacciones sino las significaciones sociales que les subyacen, las contradicciones que emergen y las tensiones que son necesarias para los

¹² Categoría de análisis Prácticas Relacionales. Documento final elaborada por la comisión de P.R. del equipo de psicólogos/as departamentales de la Estrategia Educativa El Rincón de los niños y las niñas. Última versión 8 de febrero de 2005.

¹³ Escobar Arbelaez, Patricia y Marín Rengifo Alba Lucía. Niños y niñas caldenses: una cuestión de desarrollo FESCO Fundación para el desarrollo integral del menor y la familia. Manizales. 2001. Pág. 69.

¹⁴ Entendida la paternidad y la maternidad como una función social simbólica que puede ser ejercida por los padres biológicos, adoptivos o sustitutos, con sus hijos biológicos o adoptivos. Esta función hace referencia al vínculo que se establece entre P/M/H y que es fundante de su identidad como sujeto psíquico y cultural.

¹⁵ Mori, T y C. J. Leighton. Madres venezolanas y niños pequeños. Ediciones del programa Centros del niño y la familia. Caracas. 1990. Pág. 43.

cambios ya que se espera que “la realidad subjetiva debe guardar relación con una realidad objetiva socialmente definida”. (BERGER y LUCKMANN, 1986, Págs. 168-169)¹⁶.

El primer grupo familiar es entonces una instancia mediadora que además oscila entre dos funciones: por un lado debe mantener unos valores y costumbres a través de las normas y prácticas de crianza socialmente establecidas; y de otro lado, dada su permeabilidad y selectividad como sistema que es, tiene cambios en su dinámica interna que plantean la necesidad de transformaciones en la cultura.

En ese sentido se considera que observando, conociendo y comprendiendo las prácticas relacionales entre adultos/as y niños/as se develarán aspectos que nos permitan comprender cómo las relaciones afectivas de los niños y las niñas con los padres, madres y maestros/as permiten el reconocimiento y ejercicio de sus derechos, el trato digno, y, cómo la violencia intrafamiliar y escolar hace que los niños y las niñas sean desconocidos como sujetos de derecho. Y a su vez, cómo los adultos y las adultas son reconocidos o no por los niños y las niñas, en sus derechos¹⁷.

En el trabajo de campo realizado en los siete municipios involucrados en el sistema de evaluación, se indagó por la forma que adquieren las prácticas relacionales y se encontraron las siguientes dimensiones con sus indicadores de base que servirán para el sistema de evaluación de impacto.

¹⁶ Berger, P Y Luckmann, T. La sociedad como realidad subjetiva. En: la construcción social de la realidad. Cuarta edición. Buenos aires. Amorrortu, 1986. Pág. 186.

¹⁷ Documento final Prácticas Relacionales E.E.R.N.

...nosotros nos ponemos a comparar los educadores de hace veinte o treinta años, ellos eso eran los dioses de las escuelas y de los pueblos, ya ahora si se ha perdido como más credibilidad en ellos, no se si es por la misma problemática del municipio o es a nivel general. Ent-I-D-M-24



“las generaciones que son más jóvenes que nosotros han perdido cierta autoridad frente a los hijos, o no se han sabido ganar esa autoridad frente a los hijos, Ent-SD-PJ-D-H-11

“Primero lo miraban a uno, y ya se sabía con la sola mirada, en cambio ahora no hacen caso, uno no tenía que estar repitiendo tanto, ellos con sólo mirarlo uno sabía que tenía que hacer algo o que ya le habían dicho algo, sin haberlo dicho, pero con la mirada ya se sabía. Ent-A-M-15

2.1.3.2.1 Dimensión: normatización

Como lo reafirma Duarte (DUARTE y otros)¹⁸, “es en la familia donde se forma el nuevo miembro de una sociedad dentro de una realidad y estructura social particular; de manera emocional, compartida y reciproca. Es a partir de los roles y actitudes de los otros -los adultos/as significativos que son su reflejo-, como el niño cristaliza su realidad subjetiva” Así también se van constituyendo unos patrones o normas generales que rigen la crianza en los primeros años y la educación cuando es la escuela la que entra a participar de la socialización secundaria, pues en la familia “aparece un primer mundo socio-cultural subjetivo porque el niño/a interioriza los patrones, los valores de la sociedad en su conjunto y los reproduce en su entorno, en referencia a lo permitido y a lo no permitido en el medio cultural al cual pertenece” (ESCOBAR y MARIN, 2002).

Ambas, familia y escuela, concentran el conjunto de concepciones, valores, normas y creencias que la sociedad desea transmitir a los individuos. En la familia se reproducen pautas y patrones de crianza transmitidas de una generación a otra y en esa primera interacción adulto/a - niño aparece el primer rudimento de poder y la primera imagen de autoridad. Posteriormente la escuela se configurará como contexto institucional con una organización particular articulada a la familia cuyos “contenidos de socialización se dan a través de estrategias de formación orientadas a una metas específicas de los procesos de socialización para construir determinado perfil para la identidad individual y colectiva” (DUARTE y otros,1995) y en este otro escenario se ratificarán o cuestionarán los imaginarios del poder aprendidos en la familia. La normatización, una de las funciones de la familia, está en estrecha relación con la autoridad y el poder; y la forma como se vive en su interior, también está relacionada con las expresiones e imaginarios de poder instalados en su entorno.

2.1.3.2.1.1 Ejercicio de la autoridad en la escuela y la familia

Vía la interacción en la socialización primaria y secundaria encontramos una estrecha relación entre la autoridad, el poder que requiere el ejercicio de ella y la normatividad establecida socialmente y reproducida en la familia y la escuela; todas ellas reflejo de las macro regulaciones sociales y las normatizaciones establecidas culturalmente. Max Weber¹⁹ define el poder como la posibilidad de imponer la propia voluntad sobre la conducta ajena y asocia el poder al dominio, la autoridad, el mando y la obediencia.

El poder es un mecanismo que regula las relaciones humanas en general pero también es un lugar asignado por otros por sus capacidades y responsabilidades sociales; puede ser ejercido para beneficio de un colectivo y concertado con el

¹⁸ Duarte D, Jakeline; Giraldo de G, Yolanda; Jaramillo Delgado, Gonzalo. Desde los roles interactivos comunicativos en las diadas madre-hijo, maestro alumno... hacia la construcción de identidad. Tesis CINDE. 1995. Pág. 65.

¹⁹ Citado por Jiménez. Op. Cit.

“Mambrú se fue a la guerra, que dolor, que dolor, que pena. Mambrú se fue a la guerra no se cuando vendrá, do, re, mi, do, re, fa, no se cuando vendrá. Vendrá para la pascua, vendrá para la pascua o para navidad. Que do, re, mi, do, re fa, o pa’ la trinidad

“También la presencia de grupos armados ha hecho que los alumnos se escudriñen con ellos, es decir ellos no les importa decir, para eso hay ley, es que yo conozco tal comandante en tal parte, entonces es como con ese temor o con esa facilidad que ellos tienen acceso a algún comandante, algún grupo armado, entonces ellos “los amenazamos y listo, los llamamos y listo, entonces hay tiene que darme la nota” Ent-I-D-M-24

“Si, ellos en la zona rural tienen mucha influencia, ellos son los que arreglan o desbaratan los matrimonios, ellos son los que si el hombre esta violentando a la mujer, entonces la mujer va y le pone la queja y ellos son los que dicen tenes que hacer esto y lo otro, ellos si se meten mucho en la vida familiar de los hogares. Ent-I-D-M-24

“esos niños se dice que se fueron pa’ la guerrilla, a ellos vienen están por ahí escuchan y le dan la información a ellos, inclusive por el ejercito y la policía ellos están tildados como milicianos y así los tratan... me tocó escuchar una vez que les encontraron con los soldados “ A ver miliciano Hijueputa que traes en esa bolsa, una bomba pa’ nosotros o qué?” Ese es el trato para ellos. Ent-I-PJ-M-40



grupo a quien se lidera, convirtiéndose en una “alternativa democrática del poder basada en el consenso, el consentimiento y asentimiento. Poder que según Arendt²⁰ no se concibe como una manera de instrumentalizar la voluntad del otro, sino como la voluntad común que se establece mediante el diálogo y la concertación” (JIMENEZ, 2003) para actuar en beneficio común.

- **Experiencias de autoritarismo vividas ayer en la familia y la escuela.** *Tradicionalmente el poder en la familia lo ha detentado el padre -hombre, mayor de edad, proveedor económico- y ha impuesto sus criterios muchas veces arbitraria y violentamente: “el poder en el ámbito social y especialmente el que se establece en la relación entre padres/madres/hijos se ha asociado tradicionalmente con mando y jefatura, autoridad y jerarquía” (JIMÉNEZ, 2003²¹).*

La autoridad ejercida en el pasado estuvo marcada por la imagen autoritaria del padre que era reafirmada por las madres y demás adultos y se materializaba en las miradas intimidatorias y los castigos severos. El temor instalado en los niños y niñas a través de esas imágenes autoritarias, era reforzado con las creencias religiosas intimidatorias como el infierno y el diablo. Una imagen todopoderosa de los adultos, reforzada además socialmente por la autoridad y autoritarismo que tenían ciertas figuras: el padre (visto como un patriarca), el sacerdote (que representaba la conexión directa con un dios castigador) y los adultos (que ejercían la autoridad en cualquier lugar y con cualquier niño así no fuera su hijo).

Amor y obediencia absoluta iban de la mano en épocas anteriores. Era un respeto impuesto por la imagen fuerte y la firmeza de ambos padres y reforzada con el castigo físico cuando se salían de las normas establecidas. Cualquier falta a esos parámetros por pequeño que fuera, era vista como una desviación y se efectuaba el castigo inmediatamente de forma severa, produciendo miedo.

Aunque en algunas narraciones no hubo experiencia de castigo físico por parte del padre, si prevalece como una figura de mucha autoridad cuya sola mirada significaba orden de acatamiento de las normas impuestas. En la mayoría de los casos se hace referencia a los castigos de la madre dada su permanencia en la casa, pero la autoridad estaba en la figura paterna.

En otros casos eran los hermanos mayores especialmente las mujeres, a quienes se les delegaba esa autoridad en ausencia (física o emocional) del padre. Esas hermanas asumían las funciones paterna y materna incluyendo la imposición de la autoridad y exigiendo el cumplimiento de las normas por parte de los hermanos menores.

- **Experiencias de autoritarismo vividas en la familia y la escuela hoy.** *Las prácticas relacionales actuales muestran experiencias que repiten autoritarismo del pasado; otras evidencias cambios y cuestionamientos a ese pasado y algunas nos muestran las relaciones más horizontales y respetuosas entre adultos/asa y niños/as. Sin embargo, también se evidenciaron experiencias autoritarias externas a la escuela y la*

²⁰ Citado en Jiménez Zuluaga, Blanca Inés. Conflicto y poder en familias con adolescentes. Universidad de Antioquia. Medellín y Cartagena. 2003.

²¹ Jiménez Op.cit.

familia que tienen gran incidencia en esas prácticas relacionales y nuevas formas autoritarias de los niños y niñas hacia los adultos/as.

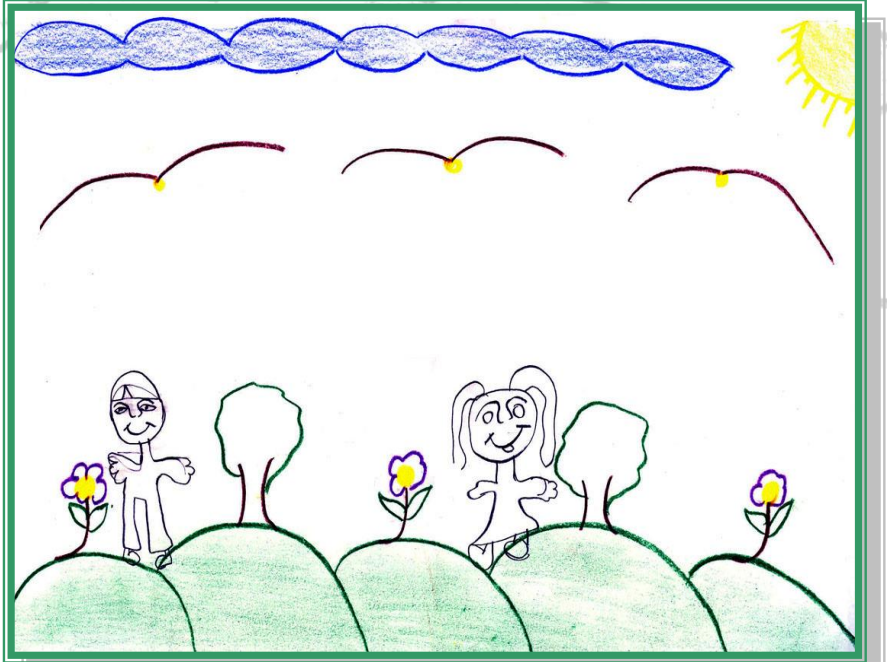
Las amenazas, los insultos, las humillaciones, los golpes hacen parte de las prácticas autoritarias que aún permanecen. En algunos adultos/as aún prevalece la idea que cuando se da una orden a un niño debe responder inmediatamente, lo que admitieron especialmente aquellos padres cuya personalidad es fuerte o así fueron educados. Esa evocación de la imagen autoritaria del padre en particular y de los adultos en general, tiene que ver con la reivindicación de la autoridad como una alternativa eficaz y necesaria para la crianza y educación de las generaciones venideras, pero como el autoritarismo fue en muchos casos, la única forma que se conoció, es la única que se añora.

Se recurre al castigo para demostrar que se tiene autoridad “para no dejárselos montar encima” como decía una madre de Ituango justificando el castigo físico. En la medida que no se establecen límites claros y no hay firmeza en las normas, se igualan los lugares y las funciones entre padres e hijos y recurriendo al maltrato se pretende recuperar una autoridad que los adultos sienten perdida. Correspondiente con ello, los niños/as y especialmente los/as jóvenes responden despótica y agresivamente. Esto refuerza la idea de que los niños/as y jóvenes de hoy son despóticos, groseros, irreverentes, irrespetuosos y “contestones” atribuyéndoselo a la pérdida de autoridad y en esa medida, el trato hacia ellos/as displicente, despótico o agresivo por parte del adulto/a, repitiendo un ciclo que no permite ver salidas democráticas en las relaciones. *Los muchachos ahora son más difíciles... no les gusta que uno les llame la atención, que uno les diga las cosas (...) son muchachos con menos compromiso, toman las cosas muy deportivamente Ent-I-D-M-24.*

- **La autoridad ejercida por grupos armados.** *Cuando el ejercicio del poder se hace desde la imposición de unos sobre otros y no hay tolerancia frente a la diferencia, la oposición o la contradicción, o cuando garantiza beneficios particulares sobre los intereses colectivos, se convierte en autoritarismo. “Estas formas de poder centralista patriarcales y autoritarias se hallan presentes tanto en la sociedad como en la familia”. (JIMÉNEZ, 2003)²².*

²² Jiménez. Op. Cit.

Aquí ahí más o menos veintiún niños que viven en la calle...Y aquí ahí una problemática porque todo turista que llegaba aquí le pedían plata entonces...si, hay mucha niña trabajadora. [¿En que trabajan los niños aquí?] Vea, la mayoría son maleteros o hacen mandados, llevan mercados, hacen mandados a toda la gente del pueblo y las niñas pues, he visto que están muy metidos en los bares. Menores de edad, mendigando y trabajando, haciendo usted sabe que...vendiendo la carnicería..." Ent-CB-LC/P-H-17



"Hay barrios en que se presenta esa problemática que los padres consumen droga delante de los hijos y entonces obligan a las niñas menores de edad, digamos de 10 años en adelante a que se prostituyan lo que se consiguen se los llevan a los padres y sino consiguen no los dejan volver a la casa". GF-A-Adu-M-14

"el año pasado en la Institución se nos vio mucho el caso de estudiantes que por su afán de conseguir dinero, les gustaba estar trabajando, ser mandaderitos de los coccaleros que habían en las diferentes veredas, entonces vimos como ellos pues se fueron alejando de la Institución. Cargar de un apartamento al bus, de un apartamento a una vereda, de una vereda a la cabecera. [Cargar] coca, la base de coca". Ent-I-D-M-24

Pero la autoridad también es ejercida por otros actores, en algunos casos invisibles y en otros como Ituango o Andes, abiertamente reconocidos. *“También la presencia de grupos armados ha hecho que los alumnos se escudriñen con ellos, es decir ellos no les importa decir, para eso hay ley, es que yo conozco tal comandante en tal parte, entonces es como con ese temor o con esa facilidad que ellos tienen acceso a algún comandante, algún grupo armado, entonces ellos “los amenazamos y listo, los llamamos y listo, entonces hay tiene que darme la nota” Ent-I-D-M-24.* Una autoridad que se ha configurado en los municipios y que ha penetrado la dinámica de las familias y las escuelas. Ingerencia que genera impotencia en padres y docentes que dicen sentirse. Los grupos armados se convierten en referente de autoridad para los niños y ley que gobierna incluso el ámbito privado.

- **El poder del dinero proveniente del narcotráfico.** Aunque solo fue evidente en dos municipios, no es desconocido que los niños y niñas son vinculados al narcotráfico a través de diferentes actividades. En algunos casos es por las condiciones de pobreza en que viven y se convierte como una fuente de trabajo e ingreso para sus familias y en otros casos los adolescentes se vinculan para obtener dinero y acceder al consumo de objetos. Son utilizados como “mandaderos” o “mulas” cargando droga. En Ituango se menciona cómo los mismos padres utilizan a los hijos para estas actividades.
- **Experiencias de maltrato de los niños/as hacia los adultos/as.** Los adultos expresan que en el pasado había mayor obediencia de los niños y ahora perciben que esa “abnegación” se ha perdido, en cambio viven las respuestas agresivas de los niños/as y jóvenes: *“Que anteriormente nosotros nos dejábamos gobernar, en cambio los de ahora no se dejan gobernar, uno le dice a un muchacho “esto...” y lo primero que sale diciéndole es “hijuetantas”... Ent-B-PS-H-4.*

Hoy ya no se obedece con la misma premura y deferencia de antes, incluso los niños se niegan a hacer cosas que les ordenan los adultos, amparados en la información que les ofrecen los medios, en la ley que los protege los derechos, y comparan el referente que tienen hoy de los adultos de corrupción, maltrato y abuso. Generando una tensión funcional y generacional que se resuelve en muchos casos con gritos, castigos físicos y maltrato, para imponer una ley/autoridad que los adultos saben perdida y es poco respaldada socialmente.

Los adultos en general y los maestros/as en particular hicieron mención a estas agresiones por parte de los niños/a y jóvenes. Lo atribuyen al maltrato que reciben los niños y niñas en su familia y que reproducen en otros escenarios; también lo relacionan con la falta de regulación y normatividad lo que va deteriorando la relación del niño/a con el medio social y algunos hicieron un análisis en torno a la legislación de menores y los derechos de los niños/as que en muchos casos se han entendido desde los derechos pero no desde las responsabilidades; lo que en ocasiones se convierte en arma de doble filo porque se han presentado casos de chantaje o amenaza a los adultos por parte del niños cuando se le corrige o castiga.

En el caso de la escuela por ejemplo, la ficha de observación que es parte del procedimiento escolar para sanciones es considerada por algunos maestros como un papel que no ejerce la función reguladora en los alumnos, se convierten en procesos lentos y no garantizan los aprendizajes ni ponen límites a los niños. A esto se le agrega que muchos maestros/as sienten que su función ya no es tan relevante y han perdido el sentido a su quehacer en la socialización, consecuente con ello, muchas

veces se limitan solo a transmitir un conocimiento y recibir su salario. Si bien en el pasado la normatización se ejercía con autoritarismo, se percibía mayor articulación en las figuras sociales de autoridad. Estas figuras no sólo eran reconocidas –como hoy son recordadas- por toda la comunidad sino que ejercían un papel regulador en todos los espacios.

Otro aspecto que emerge es la escisión entre la familia y la escuela, y que se visibiliza cuando las familias delegan parte de sus funciones a las instituciones. Algunas familias “depositan” a sus hijos/as en las instituciones de cuidado o escolares y se desentienden de la crianza y otras, no logran establecer acuerdos y alianzas con la escuela, lo que es percibido por los niños/as deteriorando la imagen de autoridad de los adultos en ambos escenarios. Las madres comunitarias de Ciudad Bolívar manifestaron su impotencia frente a los actos agresivos de los niños hacia ellas, ya que tienen que dar cuenta del respeto a sus derechos y se encuentran entre la institución que representa esos derechos, y la familia que, o es indiferente, o está desligada del proceso del niño, o no apoya el trabajo que hace la madre comunitaria.

- **Del autoritarismo a la autoridad: Transiciones.** Encontramos tensiones y ambivalencias entre el autoritarismo del pasado y la autoridad del presente, que dan cuenta de las transiciones que se han ido dando en las interacciones adulto/as niños/as. Por un lado se añora la autoridad perdida y por el otro se reconoce como autoritarismo las formas de normatizar usadas en el pasado que generaban miedo en el niño/a y que en algunos casos se manifiestan con rencor hacia sus padres cuando ya son adultos/as. Sobre todo cuando en la crianza prevalecía el castigo severo y no hubo expresiones de afecto o experiencias que le dieran a esos niños/as la certeza de que el castigo se daba con amor²³.

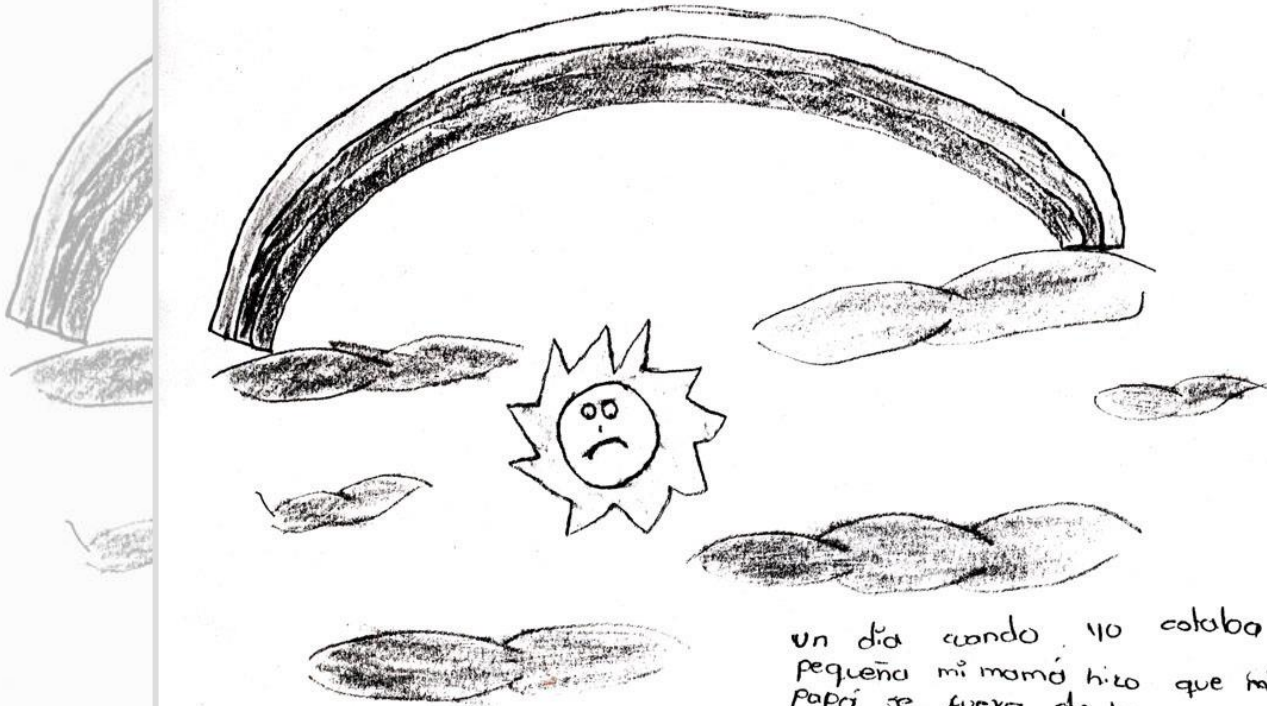
²³ Ver castigos y maltrato en el pasado.

Feb-07-05.

El abandono de
mi papá.

Feb-07-05.

El abandono de
mi papá.



un día cuando yo estaba
pequeña mi mamá hizo que mi
papá se fuera de la casa
y mi papá nos abandonó
a mi hermanito y a mí y entonces
que damos sin papá, nosotros
tenemos un papito, el papá
de mi mamá yo le
digo a el papá.



Niña Frontino

Esa autoridad que tenían los adultos del pasado hoy la sienten perdida, y las explicaciones que dan para ello son: el maltrato a los hijos/as, la permisividad (dejarlos hacer lo que quieran), la invasión de objetos (darles todo lo que piden), satisfacción inmediata hasta de los más mínimos deseos de los niños, la violencia intrafamiliar (maltrato entre los mismos padres), que no se establecen límites claros, no hay firmeza en las normas y relaciones adulto/a niño/a en las que se diluyen los lugares y los límites entre padres e hijos.

- **Formas actuales de abandono.** *El abandono como modalidad de maltrato está referido a la ausencia física y emocional del adulto/a en la relación con el/la niño/a, también hace alusión a la negligencia en el cubrimiento de sus necesidades básicas y de las responsabilidades inherentes a la función y roles paternos y maternos. En esa medida, el no ejercer la autoridad suficiente para educar y criar a los niños/as es considerada también una modalidad de abandono.*

El abandono de los padres es una constante que se presenta en casi todos los municipios, por ausencia voluntaria o por muerte²⁴, dejando muchas familias con un solo progenitor como cabeza de familia²⁵. Tradicionalmente han sido los padres los abandonados, pero se encuentran cada vez más casos en los que las mujeres no asumen la maternidad y dejan los hijos/as a su compañero o a cargo de los abuelos paternos y/o maternos.

Otra forma que relataron los actores es la negligencia que se manifiesta en el descuido en cuanto a alimentación y vestido, el no protegerlos de situaciones de riesgo, despreocupación o desinterés por las actividades propias del niño, en la presencia constante de niños/as en la calle después de la jornada escolar incluso hasta altas horas de la noche, sin que haya un/a adulto/a pendiente de protegerlos de los riesgos. También hay una queja en torno al tiempo que se les dedica a los hijos que cada vez es menos en cantidad y calidad.

Una forma particular de abandono que resaltaron las madres comunitarias de Bolívar fue la actitud indiferente de los padres y madres que dejan los hijos en los hogares comunitarios y no se vuelven a preocupar por ellos/as. Estas actrices institucionales han vivido varias experiencias en las que los niños/as son dejados allí y a veces ni siquiera son ellos los que los recogen. Algunas veces se debe a que trabajan pero cuando pasa el tiempo tampoco se preocupan por el proceso de sus hijos/as. Las ocupaciones laborales dadas las condiciones económicas de las madres, los problemas conyugales, el abandono de los padres, van alejando a las madres y padres de los niños y lo que comienza como una corresponsabilidad del estado y la familia, se convierte en abandono hacia los niños y las niñas.

En los grupos focales se mostraron escenas que ratifican las tensiones y contradicciones existentes en las funciones asumidas y asignadas a la familia y a las instituciones en la socialización de los niños. En muchos casos las jardineras

²⁴ Encontramos el caso de unos niños que habían sido abandonados por la madre y posteriormente la guerrilla había asesinado a su padre, quedando al cuidado de su abuela de la cual estaban ya separados porque se encontraban en una institución. Abandonos repetitivos y de todas las instancias las cuales solo quedan en los recuerdos traumáticos y los silencios.

²⁵ Situación muy relacionada con el temor a los embarazos adolescentes que por lo general deviene en abandono de uno de los progenitores y una responsabilidad para los/as abuelos/as.

reemplazan el lugar de las madres y el padre y dan acogida a los niños durante nueve horas diarias, toda la semana y todo el año; así los jardines y hogares comunitarios se encargan de la crianza y socialización de los niños/as, dejan de ser lugares de transición de la familia a la escuela, para convertirse en espacios que reemplazan a la familia y las funciones materna y paterna. Bien sea por falta de condiciones económicas o por falta de tiempo, hay que considerarla también una modalidad de abandono. Sin mencionar que pasan de institución en institución, o de un hogar a otro que es otra forma de abandonar, pues aunque sean lugares donde se les da muy buena acogida a los niños/as y se les trata bien, estas instituciones pasan de ser una institución de protección a convertirse en espacios de maltrato en tanto los niños son “depositados” allí por sus padres.

Frente a esta situación es importante analizar hasta donde las instituciones pueden convertirse en lugares de protección de los niños o terminar siendo espacios de reclusión donde son dejados los niños bajo responsabilidad de los educadores. Especialmente cuando está íntimamente relacionado con las condiciones de empobrecimiento en la población.

- **Del abandono a la sobreprotección.** *La sobreprotección entendida como el cuidado excesivo hacia los hijos/as que les impide desarrollarse autónomamente y potenciar sus capacidades por sí mismos/as. Está relacionado con los temores de los padres (con fundamentos reales o no) pero que atrofia el pleno desarrollo de los niños y niñas y puede convertirse en una forma sutil del maltrato en tanto está soportado en el cuidado.*

Esta experiencia fue explicitada sólo por una madre, quien haciendo reflexión sobre el maltrato que a veces le daba a sus hijas, reconocía que las sobreprotege a tal punto que no las deja desarrollarse con autonomía y quiere controlarlas todo el tiempo. En su relato ella misma relaciona que su actitud tenía que ver con sus miedos y con la relación casi simbiótica que ha establecido con sus hijas, relación que la lleva a maltratarlas para “evitar que les pase algo malo”.

- **Sobresaturación de objetos mediando la autoridad.** *Si bien la satisfacción de las necesidades de los niños/as hace parte de las responsabilidades de los adultos/as, es frecuente encontrar que las relaciones están mediadas más por los objetos que por el afecto. Por la vía del consumismo, como una forma de satisfacer a través de los hijos las carencias vividas en la niñez o como reemplazo del afecto y del tiempo que no se le dedica a los hijos/as.*

El poder en la familia también está relacionado con la satisfacción de necesidades económicas y con la afectividad que vincula al padre, la madre y los hijos. “La autoridad inviste de poder a quien la ejerce porque es una forma de incidir en el comportamiento del otro, de disciplinarlo y normatizarlo, pero el poder no se agota en la autoridad, en tanto se ejerce también por medios como el afecto, el saber y el dinero”. (JIMÉNEZ, 2003).

Gracias a la recuperación económica de algunas familias los padres quieren suplir sus carencias de la infancia llenando a los niños/as de objetos sin reconocer el valor de los límites necesarios en la satisfacción inmediata de sus deseos. El consumo se convierte en mediador de la crianza en tanto darle a un niño/a todo lo que pide, no establecerle límites y normas claras o dejarse chantajear de ellos/as es una forma de

maltrato porque muestra falta de autoridad de parte de los padres o negligencia enmascarada por medio de la saturación de objetos.

- **Autoridad compartida entre el padre y la madre.** *Cuando la autoridad es compartida por los adultos significativos para el niño/a, permitiría reconocer las regulaciones, los acuerdos y los consensos establecidos al interior de la familia, lo que también informaría sobre las relaciones democráticas que se van estableciendo en su interior.*

A la pregunta por quién ejerce la autoridad en la familia los actores coincidieron en que es una autoridad compartida por ambos cónyuges²⁶. Las diferencias estarían más dadas en el estilo para ejercerla o cuando existen dificultades de pareja (trato diferencial hacia los hijos lo que genera triangulaciones familiares por ejemplo). Se perciben cambios en las familias que han replanteado esas estructuras tradicionales y se perfilan relaciones donde el poder es compartido, delegado más por las responsabilidades de los adultos/as hacia los niños/as y ganado por la capacidad de ejercer una autoridad concertada que dignifica las relaciones de los individuos. En las familias donde han penetrado otras “ideas y experiencias” menos despóticas, se plantean otras alternativas y no quiere regresarse al pasado que hizo daño o fue doloroso. *“Hay cosas que uno sí debe de seguir como ejemplo de los padres, al menos enseñarles a trabajar, que sean responsables, pero no como en esa misma forma de maltrato, de gritos, sino más bien no seguir ese ejemplo”.* ENT-A-PJ-M-16.

²⁶ Excepto en aquellos casos (dos) en los cuales se hicieron evidentes las dificultades de pareja que se canalizaban a través de contradicciones en la normatización y castigos con sus hijos; y en un caso en que la autoridad era ejercida por la abuela (por ausencia del padre).

(...) y yo digo que los niños desde pequeñitos aprenden a asimilar costumbres, normas, y los niños aprenden también por imitación, ellos siempre se están fijando es como yo estoy haciendo las cosas, en el adulto (...) el primer lenguaje de los niños lo aprenden es viendo, entonces ellos van a aprender es así, asimilando a como las cosas buenas de la mamá y del adulto que lo esta cuidando siempre, entonces yo pienso que ahí empiezan como las malas costumbres y las buenas. GF-CB-A-MC-20

Yo pienso que las normas antes eran exageradamente estrictas, con apoyos en algunas cosas como el diablo, que se lo lleva el diablo, que la mano se le queda así, etc., porque yo recuerdo mucho eso, pienso que una de las cosas que ayudaba era eso Ent-A-PS-M-13



Cuando la autoridad, el autoritarismo de pronto del padre de familia era muy fuerte y muy marcado y uno lo respetaba. Inclusive hablando de la escuela con que el maestro le dijera a uno: voy a llamar a tu papá, eso ya era el castigo más fuerte para uno. En cambio ahora le dicen al alumno: voy a llamar a tu papá el responde "llámelo, llámelo ese cucho no hace nada" Ent-SD-PJ-D-H-11

[los profesores] A ver siguen siendo una figura de autoridad, pero si ve uno que ya no es la misma credibilidad que tenían las personas frente a los educadores, es decir, antes era el sabelotodo, lo máximo de una de las comunidades ya pues... la gente ha perdido credibilidad, uno no sabe por qué, o será porque hemos cedido más terreno para que así lo hagan creer Ent-I-D-M-24

"Una sociedad tiene que construir normas, un colegio, una familia, pero las normas tienen que ver con los derechos humanos, con el respeto por el otro, es desde ahí donde se da la norma, siempre al niño hay que explicarle por qué se le dijo "no" y ese no qué significa para él y que el papá entienda por qué está diciendo no, porque el niño empieza a bailar y no sabe qué está pasando con él, porque hoy me dijeron "no" y mañana "sí" Ent-B-Coo-M-2

En las entrevistas a los padres y madres, especialmente las que se hicieron a parejas juntas, mostraron que la autoridad es compartida y delegada, con acuerdos implícitos y explícitos para ejercerla. También se hizo evidente el reclamo de la presencia del padre en la cotidianidad de la crianza para garantizar un mayor acercamiento con los hijos/as, y facilitar el proceso de normatización, especialmente cuando se aproximan a la adolescencia. Algunas mujeres expresaron abiertamente que requieren de la presencia de su compañero para criar a sus hijos; otros padres entrevistados reconocen la importancia de su función y su rol frente a los hijos. Ese reclamo no es solo en el ejercicio de la autoridad, sino que se plantea como una forma de compartir la crianza, de involucrar a los compañeros en los cuidados de los hijos y fortalecer los lazos afectivos.

- **Contradicciones entre padres u otros adultos/as en el ejercicio de la autoridad y la norma.** *Las contradicciones entre los/as adultos/as dan cuenta de las diferencias en los estilos de educación y crianza incluso al interior de las familias pero también nos indican las tensiones existentes entre las experiencias vividas y los cambios que se dan en el sistema familiar en su proceso evolutivo y en su relación con el contexto.*

En algunos actores aún prevalece la idea de que la máxima autoridad la tiene el hombre. Se reconocen los cambios en las familias pero hay una ambivalencia frente al cambio de roles que ha tenido la mujer. La participación en el mercado laboral que ha implicado ausencia de la casa, a veces es leída como abandono; el tener que compartir responsabilidades domésticas y económicas y la crianza de los hijos/as, en algunos hombres es sentido como una de las causas de los problemas sociales. Estas contradicciones en el concepto de autoridad de ambos cónyuges, nos ilustran que existen unas tensiones en la experiencia vivida en la familia actual; si bien permanecen algunos elementos de autoritarismo patriarcal en el discurso masculino, inmediatamente aparece la voz de la mujer que enuncia que esos cambios ya hacen parte de una experiencia de autoridad compartida entre hombres y mujeres. Un cambio que no es homogéneo ni ascendente, sino, que como toda tensión relacional, tiene unos vaivenes necesarios y al interior de la familia se mezclan con el afecto y las relaciones que se establecen con los hijos/as. Hoy no puede asegurarse que el padre es el que impone la autoridad severamente, puesto que se presentaron casos en los que es el padre precisamente el que regula a la esposa cuando así lo hace.

En todas las familias existen diferencias en la forma como se normatiza o ejerce la autoridad; incluso dentro de la misma familia hay diferencias en los estilos de ejercerla entre el padre y la madre, correspondiendo a las características de los progenitores, a la dinámica de la díada conyugal y la dinámica familiar correspondiente a la relación con cada uno de los hijos y la historia de cada uno de sus integrantes.

Un elemento importante a tener en cuenta en el análisis de las relaciones es la ausencia del padre en la cotidianidad de la crianza, lo que le permite tener un posición diferente de los castigos (tiene menos tensiones con los hijos) y delega esa responsabilidad en la madre. Esto es lo que tradicionalmente conocimos: Las mujeres en la casa cuidando los hijos y los hombres en la calle consiguiendo el sustento. Oficios que definían unos roles y por su puesto, una forma de criar y educar. Sin embargo, el hecho que hoy las mujeres también trabajen les implica compartir la crianza de sus hijos con su esposo o con terceras personas lo que puede ser vivido positiva o negativamente. Lo que si queda en evidencia es que el tiempo de

permanencia en la casa marca una diferencia en la forma e intensidad del involucramiento de los papás en la crianza de los hijos/as.

De otro lado, la relación escuela y familia en la autoridad y normatización tendrá variaciones si hay comunicación, acuerdo y apoyo mutuos entre los adultos/as que interactúan con los niños y niñas en ambos escenarios.

- **Las normas consensuadas entre adultos/as y niños/as como ejercicio de la autoridad.** *Los adultos/as hablan hoy de autoridad compartida, de negociación de normas y de explicación de las sanciones con los niños/as, introduciendo la dimensión del respeto a la dignidad y a los derechos.*

En la búsqueda por el significado de la autoridad y su relación con la norma, los/as actores nombran la diferencia entre autoridad con firmeza y flexibilidad, del autoritarismo. Los padres y madres hablaron de dar explicaciones clara frente a las normas, enseñarles a ellos/as a preguntar el por qué se les sanciona, el respeto mutuo y el la posibilidad de llegar a acuerdos con ellos como medidas necesarias para establecer relaciones más horizontales donde la autoridad “con firmeza” es reconocida y respetada por todos/as.

Anteriormente los maestros mezclaban la violencia con la transmisión de saberes. Hoy por efectos de la ley y las nuevas corrientes pedagógicas, ya no pueden imponer los mismos métodos ni tratar mal a los niños y están sometidos a la ley con mayor severidad. Entonces, esa autoridad que se le asignó hace años al maestro, la tiene que ganar vía el buen trato o el afecto intermediando en el acto pedagógico con los alumnos. De otro lado en la escuela es posible encontrar que hay una mayor coherencia entre los nuevos discursos y las relaciones adulto/a niño/a, si tenemos en cuenta que es un espacio intermedio entre lo privado de la familia y lo público, y cualquier cambio vivido en su interior tendrá un impacto más evidente.

Se dieron múltiples ejemplos en los cuales la norma y la autoridad en la escuela se ejercía respetando los derechos tanto del alumno como de los maestros; igualmente casos en los que la estrecha relación familia/escuela es fundamental para garantizar unos límites a los comportamientos agresivos de los niños. Hay un cambio (obligado o no) en las relaciones entre el profesor y el alumno, que de alguna manera logran proteger los derechos y se convierten en contenedores de situaciones de maltrato entre adulto/a niño/a aunque generan resistencias en los adultos/as.

Aunque percibimos cambios las relaciones adulto/niño-a, estamos lejos de sentir que son generalizados ya que no dependen solo de una instancia como la familia o la escuela, porque los referentes de autoridad en una sociedad pasan por todos los espacios de interacción que tiene el niño/a y en esa medida, si no hay coherencia entre lo que se dice (la ley y la educación) y lo que se hace cotidianamente, será muy difícil para los niños incorporar formas democráticas de relación.

- **Normas establecidas en la familia y la escuela.** *La autoridad está íntimamente relacionada con las normas porque en ellas se le transmiten al niño juicios morales y valores culturales. Cuando estas normas son construidas por la familia y la escuela y tienen en cuenta las opiniones y derechos de los niños sería un indicador de cambios en las relaciones.*

El establecimiento de las normas en la familia y la escuela y su acatamiento por parte de todos/as sus integrantes tiene unos efectos estructurantes para la cultura y para los individuos que a ella pertenecen porque “permite fortalecer los lazos sociales al y mismo tiempo constriñe el comportamiento de los individuos”. (JIMÉNEZ, 2003).

Las normas establecidas en las familias entrevistadas están basadas en el respeto a los demás, el cumplimiento de sus deberes escolares y domésticos; el cuidado de los objetos de uso y el autocuidado. Se observan cambios de acuerdo con el lugar de procedencia de la familia (rural o urbana), el contexto social inmediato en el que está inmersa y el ciclo vital que atraviesa. A nivel rural hay menos restricciones en los horarios de entrada lo que no sucede en el casco urbano donde hay mayores oportunidades de diversión y recreación fuera de la casa y hay mayor vigilancia. En general están regidas por el cuidado dentro y fuera de la casa: llegar temprano, pedir permiso para salir, informar donde están. Hay un control y observación permanente del sitio en el que se encuentran los niños para preservarlos de las “malas amistades” y en muchos casos por la violencia del medio.

Hubo varias narraciones en las que se perfilan alternativas nuevas en la relación de los adultos/as con los niños/as en las que los primeros no pierden su lugar y pueden cumplir su función y establecer límites claros sin maltratar, como son dar explicación clara y precisa, cumplir los acuerdos, pedir disculpas, recurrir más al diálogo y los consejos que al castigo. Unas normas que pueden ser concertadas y que implican siempre una justificación que el niño/a puede y debe conocer. Se valora el autocuidado del niño/a, el cuidado por parte del adulto/a y la sanción y corrección como elementos necesarios para educar poner límites a la satisfacción de los deseos y caprichos del niño, elementos fundamentales y fundantes de la construcción de identidad y socialización; se considera que la no incorporación de las normas por parte del niño/a, lo convierten en “niños sin control, niños problema” que son rechazados socialmente.

Las normas en la escuela aún son diseñadas por los adultos pero parten de los derechos: cuidar los espacios y objetos de uso, respetar a los compañeros; y para hacerlas cumplir se basan en el manual de convivencia²⁷. De todas maneras a la pregunta por la autoridad y la norma en la escuela el referente es la ley que se materializa en el manual con sus procedimientos. En el se incluye un proceso gradual claramente definido de acuerdo con la intensidad del mal comportamiento que haya tenido el alumno; va de la corrección, a la sanción y al castigo que en la escuela jamás incluye el maltrato sino la expulsión en casos severos. Los estímulos y el diálogo se han convertido en las formas privilegiadas de interacción entre alumnos y maestros.

- **Diferencias en las normas según la edad.** *Las diferencias de acuerdo con la edad tienen que ver con la mayor posibilidad de ejercer control cuando los niños/as son pequeños/as dada su permeabilidad en el proceso de socialización que apenas se está estructurando y también está relacionado con su cuidado y protección.*

A menor edad hay mayores posibilidades de control porque los/as niños/as acatan más fácilmente las normas cuando están pequeños. El horario de ingreso a la casa

²⁷ Que también está planteado para ser construido colectivamente con los alumnos y las familias pero ninguno de los entrevistados hizo referencia a que así fuera.

en la noche para niños y niñas es a más tardar a las 8 pm y se hace más flexible a medida que van creciendo. Hacer las tareas antes que ver televisión y acostarse temprano para madrugar, son actividades que se usan para inculcarles la responsabilidad. Cuando los adultos/as comprenden que sus hijos/as tienen capacidad para comprender las razones de la norma, la sanción se convierte en un recurso privilegiado para educar. En un caso de niños institucionalizados se encuentra que hay unas normas establecidas que no son concertadas y responden al funcionamiento del Hogar más que a las necesidades particulares de ellos/as.

“uno tiene que saber manejar los hijos, no darles todo lo que piden, ni cohibirlos de muchas cosas, saber hasta donde se le da libertad y hasta donde se cohiben. Pero no hay necesidad de llegar al maltrato, saberlos castigar y uno no darles todo lo que ellos pidan por que eso es malo para ellos, aprender a ser responsables desde niños Ent-CB-PJ-M-19

“Para mi trato digno para un niño es no vulnerarle los derechos, o sea, cuando yo le llamo la atención a un niño que él no se sienta humillado, ni que se sienta rebajado respecto a mi. Maltratar es cuando el niño se siente humillado, cuando el niño se siente minimizado frente a los adultos; por ejemplo cuando los papas le pegan tan duro a los niños que les dejan unos verdugones que ya quieren brotar sangre Ent-F-D-M-28



supermerca

supermerca

tienda

DA DA DA DA

Pisina

DA DA DA DA

Pisina

- **Diferencias de género en la normatividad.** *Las diferencias de acuerdo al género están basadas en los estereotipos culturales de los roles femenino y masculino y en el mayor cuidado que se le prodiga a las mujeres por el temor a la sexualidad que se relaciona con los embarazos precoces.*

Si bien aparecen prácticas que acercan a hombres y mujeres en equidad y derechos, aún prevalecen estereotipos sobre lo femenino y lo masculino que marcan diferencias en la normatividad. La idea de que las mujeres son más delicadas, obedientes, ordenadas y sumisas hace que se les impongan mayores restricciones en torno a salidas, horarios y actividades o juegos. Si bien estas restricciones están relacionadas con el cuidado (prevención de embarazos), la actitud de los adultos/as va señalando el camino de la participación de las mujeres más en el ámbito de lo privado que en lo público. Se dieron múltiples ejemplos en los cuales las mujeres (adolescentes) de hoy sen mostraban más activas o tomaban la iniciativa, por ejemplo las expresiones públicas de la eroticidad entre novios, o cuando son ellas las que buscan a los chicos, o cuando juegan en la calle o se quedan hasta tarde “rumbiando”. En estos casos ellas son señaladas por los adultos/as como “aceleradas, alocadas, sin dios y sin ley, rebeldes” lo que no se dice de los chicos. Y a los hombres se les da mayor libertad sobre todo cuando van llegando a la adolescencia pero también los castigos pueden ser más severos puesto que también se tienen la experiencia que son más osados y por ello corren mayores riesgos.

- **Del buen trato al trato digno.** No se encontraron diferencias sustanciales en cuanto a la concepción que tiene la gente de buen trato y trato digno; igualmente sucedió con las concepciones de maltrato y trato no digno, los cuales asimilaron como iguales. Por oposición plantearon que el buen trato es todo lo contrario del maltrato. No obstante, algunos actores dejaron entrever algunas diferencias que queremos resaltar porque dan cuenta de un avance en la asunción de los derechos mediadores de las relaciones entre las personas y muy particularmente de los/as adultos/as con los niños/as.

Aparece una referencia a la dignidad como no vulneración de los derechos, es decir, hay un reconocimiento de que el niño tiene derechos y se materializan en la relación cotidiana en la familia o la escuela. También se relaciona con el respeto que merecen igual al que espera el adulto recibir. Por oposición, el maltrato serían las acciones que vulneran la dignidad porque rebajan al niño en su condición de persona frente al adulto bien sea con la palabra con los actos como los castigos severos. Para algunos, la dignidad pasa por el reconocimiento de los derechos que se adquieren con el solo hecho de ser persona “*el trato digno es reconocer que en cualquier ser humano, sea hombre, mujer, niño, niña, tenga el rol sexual que tenga, siempre es una persona Ent-B-Coo-M-2, el trato digno tendría que ver con los derechos Ent-SD-PJ-D-H-11.*

El buen trato hacia los niños/as es asimilado con la responsabilidad de los padres en el cuidado de los hijos y la satisfacción de sus necesidades y se daría al interior de la familia y el trato digno estaría más en la línea de los derechos.

El trato digno también tiene que ver con el poder de unos sobre otros, especialmente del adulto/a hacia los niños/as, tiene en cuenta el respeto, el afecto y la valoración del otro, la aceptación del otro tal y como es, implica ver al niño como una persona que siente y piensa y en esa medida puede expresarse y comprender que puede y que no

puede hacer si se le dan las razones. También se entiende como el respeto hacia la intimidad de los niños y el respeto por sus juegos y aficiones.

El buen trato y el trato digno son bidireccionales y reclaman de los adultos una actitud de respeto hacia los niños para recibirlo de ellos, lo que pudo constatarse en el trabajo de campo en las relaciones de horizontalidad y confianza que había entre algunos docentes y sus alumnos. El buen trato trasciende la satisfacción de necesidades de los niños (responsabilidad de los adultos) y permea las relaciones entre ambos. “*A ver, el buen trato mi concepto es criar a los niños como se debe, tener a parte de eso, de la salud, la alimentación, la educación, un techo, es como uno meterse más en el niño, ver que necesidades tiene. Mire que si uno es afectivo con los niños ellos son afectivos con uno*”. Ent-F-M-3.

2.1.3.2.1.2 Acciones de normatización ejercidas en la familia y la escuela

Al interior de la familia, se pretende que sus miembros establezcan principios y se rijan por ellos, que acaten valores y normas, disposiciones, reglas, pactos o convenios que regulen sus conductas de acuerdo con los parámetros establecidos por la sociedad. (JIMENEZ, 2003) Si bien son los adultos quienes establecen las normas por su función social cuidadora y protectora, es importante recalcar que la autoridad asumida permite a ambos actores construir diversas formas de relacionarse con el medio social.

Ahora bien, esas normas establecidas, algunas son aportadas por la sociedad y otras toman un matiz diferente en cada comunidad y familia particular y se convierten en un “conjunto de normas que serán transmitidas a los niños mediante las prácticas de crianza y las relaciones interpersonales a lo largo de las diferentes fases del desarrollo del niño. (MORI y LEIGHTON, 1990). La internalización de esas normas por parte del niño/a tiene “una progresión y un reforzamiento de los otros significantes, de esta manera la generalidad de la norma se extiende subjetivamente”. (BERGER Y LUCKMANN, 1986, Págs. 171-172)²⁸.

Las normas estructuradas, estables y coherentes con el cuidado y protección de todos los miembros de una sociedad, se convierten así en un “deber ser” para el niño/a materializando la identificación subjetiva de estos con la sociedad de la cual se reconocen parte, es decir, que en las prácticas cotidianas de interacción podemos reconocer el proceso de socialización primaria y secundaria en el cual el niño/a vive su proceso identificador con los adultos referente de su cultura. Ese proceso identificador lo hace el niño incorporando las normas y la autoridad, convirtiéndose en un principio interno, permitiendo al niño actuar por convicción y no por órdenes de otro o para agradar a otros.

- **Formas y experiencias de castigo y maltrato vividas ayer.** *Conocer las experiencias del trato recibidas en la infancia y cómo estos adultos/as han tramitado las experiencias traumáticas, permitirá hacer reflexiones en torno a formas dignas de tratar a los niños/as en la actualidad.*

Las formas conocidas de castigo y maltrato aplicadas ayer estaban cargadas de agresividad de los adultos hacia los niños/as donde utilizaban múltiples objetos, todos

²⁸ Berger, P Y Luckmann, T. La sociedad como realidad subjetiva. En: la construcción social de la realidad. Cuarta edición. Buenos aires. Amorrortu, 1986. Págs. 171-172.

ellos infligiendo castigos físicos con la intención de que produjeran mucho dolor para que no se olvidara el hecho, sin tener en cuenta los efectos físicos o psicológicos. Estos castigos podían ser aplicados por cualquier persona adulta, incluyendo a los hermanos/as mayores. Se encontraron como objetos preferidos: los ramales (estuche de los machetes), ramas, los rejos, las mangueras, los zurriagos, las palmadas, palos; los correazos, el menosprecio o el aislamiento eran también muy utilizados. La cantaleta era un método privilegiado por las mamás y aún se utiliza. Es particular que ninguno hizo referencia a las expresiones soeces de parte de sus padres lo que si se ha hecho más frecuente en la actualidad. Igualmente el trabajo estaba incluido dentro de las prácticas de socialización, transmisión de valores y regulación.

En la escuela también se daban experiencias de maltrato por parte de los/as maestros/as como gritos, menosprecio, empujones, golpes con objetos que normalmente eran para el acto pedagógico como la tiza y el borrador. Varios actores relataron golpes en la cabeza, los “reglazos”, obligarlos a sostener objetos pesados por mucho tiempo, excluirlos de clase, prohibirles el recreo o dejarlos en el salón después de la jornada escolar.

- **Justificaciones que los adultos dan sobre la forma como fueron castigados y/o maltratados en la niñez.** *Las justificaciones morales que tienen los adultos sobre el maltrato recibido en la infancia está relacionado con las justificaciones que tienen hoy para el castigo como maltrato en la normatización de los niños y las niñas.*

A pesar de que los adultos/as reconocen en las formas e intensidad de los castigos recibidos que fueron formas violentas de criar y educar, persiste un sentimiento de agradecimiento y perdón porque las ven como la única forma que tenían sus padres para normatizar y poner límites, porque les enseñó valores y les ayudó “a ser alguien en la vida”, a “ser personas de bien”. Los castigos eran con golpes y pelos pero estaban acompañados de enseñanzas y se recalca en los valores morales.

En general se encuentra una justificación del castigo severo siempre y cuando fuera por un comportamiento inadecuado, puesto que si no lo hubieran hecho sus padres, ellos y ellas no habrían encontrado límites a sus deseos. Desobedecer órdenes, molestar a los vecinos, irse para la calle sin permiso, “contestar feo”, entrometerse en las conversaciones, son razones justas para merecer el castigo. También se encuentra una justificación del maltrato en casos extremos como robar, o hacer daños a terceros. Cuando los padres y madres los castigaban sin razón justificada (que era muy frecuente porque la palabra y la reflexión no hacían parte del repertorio que tenían los padres), algunos adultos lo consideran maltrato.

La explicación que dan a esas prácticas normativas, es que sus padres eran ignorantes (no tenían educación) y era la manera de imponer autoridad a través del miedo o porque así los habían tratado a ellos/as.

- **Efectos y sentimientos que dejó el maltrato recibido en la infancia.** *Los sentimientos que deja en los adultos/as el maltrato recibido, van del rencor y la rabia al perdón y determinan la repetición o no de esa vivencia con los/as niños/as de acuerdo con los aprendizajes y experiencias posteriores.*

En la medida en que los/as adultos/as recuerdan y reflexionan sobre esas formas de castigo maltratantes, traen al presente esos sentimientos dolorosos y lo que hubieran

querido que fuera distinto, o la ayuda que les hubiera gustado recibir. También logra establecerse una relación entre ese trato recibido y los desafectos instalados en la adultez aun cuando fueran sus padres. Influye además en la forma como recuerdan la niñez con sentimientos de orfandad, impotencia e indefensión frente al poder de los adultos/as. En el caso de abuso sexual permanece la sensación de vulnerabilidad y el miedo que se transmite posteriormente a los niños y niñas a través del temor en las relaciones con otros adultos/as.

Algunos actores logran establecer la conexión directa entre el maltrato dado a los niños/as y las reacciones violentas que ellos puedan tener con los adultos a mediano o a largo plazo, asunto que se instala también como un factor protector por el temor a que ellos/as reviertan ese mismo trato a los adultos/as cuando ya están en capacidad de responder y defenderse; o una actitud prevenida hacia los niños/as que los hace ver como amenazantes en el futuro cuando se les maltrata en el presente. Igualmente se relaciona el maltrato con la pérdida de autoridad de los adultos, pues se reconoce que existen otras formas no violentas de normatizar y ejercer la autoridad.

- **Imaginarios y conceptos del maltrato.** *Las concepciones e imaginarios del maltrato nos indican el discurso que soporta las prácticas relacionales, que si bien pueden estar solo a nivel del pensamiento, son una vía importante para hacer reflexiones sobre dichas prácticas.*

“Maltrato es maltratar a una persona tanto psicológica como verbalmente y quizás es más duro a veces un maltrato psicológico que verbal. Ent-SD-P/ D-9 (...) insultarlos, humillarlos, menguarlos de comida permanente, de un vestuario adecuado, menguarlo de su salud o de sus necesidades y el otro mal trato que se le da es precisamente el durante el embarazo (...) como es que la mujer no se cuida porque es fumadora o es tomadora. Ent-CB-LC/P-H-17.

Hoy se identifican muy bien la tipologías del maltrato y la diferencia que existe entre el castigo sin maltrato y con maltrato; los/as actores hacen una analogía entre el castigo con maltrato como un trato no digno y el castigo sin maltrato como trato digno.

El maltrato está basado en el abuso del poder y la fuerza que tiene el adulto/a sobre el niño/a y los sentimientos negativos (como la ira) que acompañan al castigo, también en la intensidad y frecuencia con que se apliquen los castigos y cuando se aplican sin justa causa; cuando se vulnera la dignidad de un niño/a, en la no satisfacción de sus necesidades básicas la que aparece como una responsabilidad de los adultos/as; en el rechazo antes y durante el embarazo e incluso en el abandono o desprecio hacia los niños. Los niños/as también reconocen esas diferencias aunque ni ellos ni los adultos dan cuenta de por qué se siguen usando en la actualidad los castigos severos como método de normatización en muchas familias.

- **Formas actuales del maltrato de los/as adultos/as hacia los/as niños/as en la normatización.** *Si hay un reconocimiento de que las formas de castigar en el pasado fueron maltrato y si hay discursos instalados sobre nuevas formas de ejercer la autoridad y la normatización, debería haber un cambio en las prácticas relacionales entre adultos/as y niños. Encontramos que a pesar de estos cambios en las relaciones de algunas familias y en la escuela, permanece el maltrato y aparecen nuevas formas de maltrato a los niños y niñas.*

“mi hermanita es muy pedilona pues, por las tiendas, y la gente la maltrata y así, ella pedía en las casas, yo le dije que no pidiera, que eso es muy feo, que para eso nosotros teníamos nevera y yo le dije que para eso hay yogures en la casa para que ella tome” Ent-SD-N-M-6



“Los pollitos dicen pío, pío, pío, cuando tienen hambre, cuando tienen frío, la gallina busca el maíz, el trigo, les da la comida y les presta abrigo”

“uno ve un niño de cinco, seis años, 9 ó 10 años a las 10 u 11 de la noche en la calle y no es un solo niño, sino que son varios niños y muchas niñas ¿Qué está haciendo un niño a esa hora en la calle? O a las seis, siete de la noche inclusive niños jugando por aquí, salen de la escuela y no llegan a la casa. Solos, y nadie pregunta por ellos”. Ent-SD-PJ-D-H-11

Si, por acá pasa mucho. Que por ejemplo las mamás no saben el niño qué está haciendo, porque por ejemplo en los diciembres ve uno que los niños son con papeletas, son por ahí que si alguno está tomando y les dio licor a los niños ellos tomaron, la mamá ni cuenta se dio si el niño estaba borracho, como entró ó si estaba fumando cigarrillo (...). ENT-A-PJ-M-16

“algo que vivimos diario, que es muy conocida por todas, nosotras madres comunitarias y los padres de familia, que no tiene un tiempito para los niños por que siempre están siempre ocupados GF-CB-A-MC-20

No fue necesario indagar mucho para darnos cuenta de que en la actualidad prevalecen prácticas de maltrato de los adultos/as a los niños/as en la familia, la escuela y la comunidad, vividas por los adultos/as y los niños/as²⁹ o como una experiencia “común” en cada municipio. Si bien hay un reconocimiento de la diferencia entre el buen trato y el maltrato, esto no ha sido suficiente para que desaparezcan las modalidades conocidas, todo lo contrario, se evidenciaron nuevas formas, algunas de ellas íntimamente relacionadas con las condiciones sociales de empobrecimiento y conflicto armado de cada municipio. Una situación que apareció directa o sutilmente en las entrevistas a los actores y en la observación de las interacciones durante el trabajo de campo. Experiencias que por ser generalizadas muchas veces se comentan como algo “natural” y si bien algunos actores logran nombrarlas, es tan grande la problemática, que sienten cierta impotencia para transformarlas, ya que requieren no solo un cambio de mentalidad de las comunidades, sino transformaciones estructurales con el compromiso de todas las instancias.

Las más evidentes en todos los municipios estudiados fueron la **mendicidad**, el **trabajo infantil**, la **prostitución y explotación sexual**, la vinculación de los niños/as a los **grupos armados**, la vinculación al **narcotráfico**, el **abuso sexual**, la **falta de espacios de recreación** y otras como el **abandono**, la **sobreprotección**, la **sobresaturación de objetos** y aquellas en las que se **maltrata verbal, física o psicológicamente** a los niños y niñas en la interacción familiar o de la escuela.

Las formas de castigo como maltrato conocidas o aplicadas hoy muestran en algunos casos, la repetición del maltrato vivido como: golpes con palos, con correas mojadas, gritos, insultos palabras soeces, prohibirles jugar, encerrarlos en una pieza, culpabilizarlos y castigarlos severamente sin escuchar sus razones, humillarlos, no darles lo necesario, avergonzarlos pegándoles o gritándoles delante de lo amigos/as o vulnerando su intimidad cuando se difunden los secretos que ellos/as confían a los/as adultos/as *a mi por ejemplo mi hija me dice: “Mami cuando me vaya a regañar no me regañe delante de nadie, cuando me dice a mi sola, no me regañe delante de nadie, ni delante de mis tías” Ent-F-M-31.*

Los niños también enunciaron experiencias de maltrato en la casa como las preferencias de los padres por algún hijo/a en particular, ponerles a hacer demasiados oficios impidiéndoles divertirse o jugar, los encierros, los golpes y las palizas, no escucharles las razones antes de castigarlos, no darles oportunidad de cambiar de comportamiento. *“Nosotros escogimos la escena de la casa por el hecho de mostrar que ahí hay mucha violencia en nuestros hogares y por el otro lado para que nos respeten y no valoren a nosotros, porque nosotros también necesitamos cuidado y que nos respeten bien, que no nos maltraten y que no nos tiren así como trapo sucio”...GF-CB-H/M-18.*

²⁹ Algunos adultos/as aceptaron que lo hacían a través del castigo y muchos niños/as contaron experiencias vividas directa o indirectamente.

“Quince años tenía Martina, cuando su amor le entrego, a los dieciséis cumplidos, una traición me jugó”



“En este momento en Andes hay una problemática grande con abuso sexual, porque es que hay personas que... a ver, la gente en los barrios ven un abusador sexual y se dan cuenta de que es un abusador sexual y no denuncian que porque ¿qué hacen las autoridades? "pero es que cuando vamos él no está haciendo nada", o sea, no los cogen como es. GF-A-Adu-M-14

Y pienso que de pronto en el área rural se presentan más casos de maltrato de abuso sexual. ENT-A-PS-M-13

[¿Qué piensas tu de esa situación?] ¡Eso es lo peor que a uno le pude pasar! Y por ejemplo, yo no tuve así el valor de denunciar, pero, cuando ocurre uno debe decir algo, para que no ocurran todas estas cosas (...) Eso fue estando tan niña, de todas maneras eso era muy duro. Uno si trataba de disimular, ¡pero uno no puede! Ent-SD-M-10

En la escuela aunque hoy se evidencian cambios sustanciales en el trato entre los maestro/as y los niños/as debido a una mayor regulación e ingerencia de la legislación y los derechos, aún es posible detectar relaciones sutiles de maltrato de los maestros/as hacia los niños/as: ridiculizándolos, diciéndoles palabras hirientes, humillándolos, gritándoles cuando no entienden o mostrando una actitud autoritaria que genera temor en ellos/as y se revierte en formas de castigo vía las notas o la dificultad de los niños/as para preguntar en clase o pedir aclaración sobre algún tema explicado. En Sopetrán y en Santo Domingo fueron explícitos los reclamos de los niños/as sobre la agresividad abierta de algunos/as de sus profesores/as.

Otra forma de maltrato común entre los niños y las niñas son los apodos, la ridiculización entre ellos/as y los golpes de los mayores hacia los más pequeños. Situaciones que se dan normalmente en la interacción de los niños/as y que si bien pueden ser intervenidas por los maestros, los mismos niños/as enunciaron que en muchos casos no les hacen caso, convirtiéndose en formas de maltrato cotidianas entre ellos/as.

Uno de los aspectos intencionados en esta estrategia para la observación de la interacción adulto/a – niño/a es la posibilidad del maltrato de los niños hacia los adultos/as. Aspecto que aparece muy relacionado con la concepción actual de autoridad y que se analizará en este indicador.

➤ **Del maltrato como castigo al castigo sin maltrato.**

- **Aprendizajes de la experiencia de maltrato vivida en el pasado.** *El recuerdo doloroso del maltrato se convierte en factor protector para el trato dado a los niños/as hoy.*

“No yo sufrí mucho con mi papá y le pegaba a uno por cualesquier cosa entonces (Niega con sonido) y yo veo que no es justo, ¿por qué le voy a pegar a un hijo por cualesquier bobadita? No se justifica y eso le dije yo a la señora: ¡Hombre por dios no le pegue a esos muchachos! Ent-F-P-2, yo no soy capaz de eso, de coger un rejo a coger un niño y darle pues, yo sé que eso le va a doler mucho, como a uno lo castigaron así, cierto, uno sabe que eso le duele. Ent-B-PS-H-4.

Vemos que los adultos/as oscilan entre el recuerdo doloroso del maltrato recibido y la situación que observan hoy con los niños/as. Ambivalencia que como mencionábamos anteriormente, da cuenta de unos giros en la concepción de la crianza y la educación que aún no son resueltas sino en la particularidad de las familias vía los aprendizajes o a través de la escuela con los cambios en la legislación y la educación. El sentimiento que deja el maltrato recibido en el pasado le permite al adulto hacer una reflexión y puede ayudar a cambiar el trato hacia los niños; quienes así lo hacen, se ubican en un lugar diferente frente a las experiencias vividas y los sentimientos que les generó el maltrato. Sentimientos como “el pesar” pueden ser leídos como un límite para infligir castigos severos lo que antes ni siquiera se expresaba. También reconocen que el castigo severo y permanente no es eficaz en la educación y crianza pero en cambio deja resentimiento y pérdida de autoridad.

- **Influencia de la legislación y la educación en la forma como los adultos/as aplican hoy los castigos.** *Nos indica los efectos de la educación y la legislación en las prácticas relacionales cotidianas entre adultos/as y niños/as. Bien sea por la*

vía de nuevas alternativas pedagógicas y normativas, por la represión de la ley, la posibilidad de la denuncia o la instauración de un discurso que reconoce derechos.

En los cambios encontrados es necesario reconocer la influencia de factores externos a la interacción familiar y escolar como la legislación, la educación y los medios de comunicación³⁰. En nuestro país la legislación de menores y de familia ha creado unos límites a las formas autoritaristas de crianza y educación. Si bien la jurisprudencia va mucho más allá que las prácticas cotidianas, no podemos desconocer que por la vía legal se ha ganado terreno en las denuncias de maltrato, se intenta regular la violencia intrafamiliar y ha habido pronunciamientos de la corte suprema en las que se avala una relación desde los derechos tanto de los adultos/as como de los niños y niñas. Tampoco es desdeñable la permeabilidad en los discursos de políticas que reivindican el interés superior del niño que poco a poco van penetrando las prácticas relacionales cotidianas.

Aunque en ocasiones esta ingerencia de la ley es sentida por los adultos como una amenaza para “las buenas costumbres” y algunos actores fueron enfáticos en plantear que esa legislación es más una aberración, que una ayuda en la crianza de los niños/as *“Hoy un agente de policía coge un menor de 15 años que robó, mató, sicario, haga lo peor que se puede hacer, ¿qué hace con ese pelao?, lo mandan a vivir bueno a una casa, y si no, lo mandan para la casa y no pasó nada. Entonces en eso el código del menor desprotegió mucho para formar un hombre, un verdadero caballero, en eso fue algo que se salió de las manos del gobierno, de la sociedad, porque ya esos pelaos de 14, 15 años no los recoge nadie... Ent-B-PJ-H-1.*

En estos cambios el actor considera que hay un “abandono” o pérdida de valores y las leyes no alcanzan a contener socialmente (vía la represión simbólica) lo que hacía la religión. Igualmente considera que la ley es demasiado “permisiva” con el comportamiento de los niños y no alcanza a ejercer el control o la normatización que de ella se espera.

En esa misma línea también circula la idea de que los menores de edad al ser capaces de actuar como adultos, son responsables de sus actos, y por lo tanto debe juzgárseles como tales, inclusive plantean que la mayoría de edad debería ser a los 14 años y consideran que la ley del menor en lugar de corregirlos, los sobreprotege³¹. Así se menciona en el caso de un docente en Santo Domingo y una madre en Andes que reclaman los castigos como una modalidad más eficaz porque hay niños (especialmente los varones) que no obedecen con consejos o sanciones. Reclaman castigos pequeños o grandes de acuerdo a la dimensión del acto del niño/a salido de la norma.

De todas maneras la presencia de la legislación es una realidad instalada en las practicas cotidianas de algunas familias y la escuela y la denuncia del maltrato se convierte en una herramienta (para algunos un chantaje, para otros un apoyo) pero es un recurso que no existía antes. En torno a la actitud que asumen los

³⁰ La comunicación es una dimensión que se analizará más adelante.

³¹ Esta posición fue explícitamente de un actor, sin embargo fue constante la queja de los adultos/as en torno a pérdida de autoridad y que sienten que ley protege a los niños pero le impide actuar a los adultos por temor a ser sancionados por la ley o que les quiten los hijos/as.

adultos frente al maltrato de que son testigos y encontramos casos en los cuales se ha tomado conciencia y se asume un compromiso personal para intervenir en familias o personas conocidas, para buscar ayuda de instituciones o para participar de programas, inclusive en la misma denuncia del maltrato aún a riesgo de ganarse problemas personales por ello.

Otro aspecto interesante en el análisis de los cambios es la influencia de la educación. Por esta vía encontramos aprendizajes que han permitido a muchos padres y madres replantearse el trato con sus hijos y a los niños/as conocer sus derechos y reivindicarlos. La educación sería un factor coadyuvante en el cambio del maltrato a un trato digno entre adultos y niños/as tanto en la familia como en la escuela. Cuando los actores reflexionaban qué les había ayudado a cambiar la relación con sus hijos, además de reconocer que el trato que recibieron no fue el más adecuado, hicieron referencia a su participación en cursos y talleres de prevención del maltrato, tanto los referidos a programas en medios de comunicación como los recibidos a través de instancias gubernamentales o particulares, incluso los aprendizajes recibidos de psicólogos/as y maestros/as.

“Por ejemplo, uno se pone a pensar en los programas que escucha en la radio o en la televisión, entonces a mi me ha encantado todos esos programas, cuando la Psicóloga de acá cita a algún programa a mi me encanta venir, porque ahí se ve una reflexión a lo que uno hace mal hecho, y cuando nosotros vivimos en Andes un tiempo, en el hogar infantil hacían mucho programa también como para cambiar la forma de castigar antigua a una nueva manera que no tuviera que maltratar los niños. ENT-A-PJ-M-16.

Y en las escuelas encontramos que algunos maestros están comprometidos con la protección de los niños/as y aprovechan los espacios pedagógicos para educara las familias y a la comunidad.

Sin embargo hay que reconocer que los procesos educativos son lentos, heterogéneos y requieren reforzadores sociales que les den coherencia para garantizar que los aprendizajes adquiridos no sólo introducirán cambios, sino que permanecerán en el tiempo. Sólo así podremos decir que en los espacios de ingerencia de la estrategia, las relaciones adulto/a-niño/a han cambiado del maltrato a un trato digno. En ese sentido se necesita la participación de todas las instancias y personas y un compromiso estatal fuerte, además de una mejora en las condiciones de vida de la gente en general. Un compromiso de padres y madres para asumir el reto al cambio y la aceptación de nuevas formas de relación más justas y respetuosas, unido a unos maestros/as comprometidos con una educación que vaya más allá de la transmisión de conocimientos, permeando la cotidianidad de los alumnos. Experiencias que hemos visto que son posibles como la que contaban unos maestros en Santo Domingo: *“De pronto esa semilla que uno siembra no caerá en tierra fértil en todos los padres de familia, pero de pronto uno si nota el cambios en uno o dos de los padres de familia, en las historias que un le cuenta a los mismos estudiantes, a los alumnos; ellos ha veces no le creen lo que uno les cuentan, digamos de la infancia de uno, como le tocó vivir, como lo trataban a uno, pues uno si llega a ser un recuento como lo que estamos haciendo nosotros acá y ellos se quedan como si “vos sos un extraterrestre o que..” Ellos al ver otra experiencia no la creen”. Ent-SD-PJ-D-H-11.*

En la vía del derecho y la educación puede establecerse una relación con los cambios en las formas de castigo usadas en la actualidad, en ese sentido encontramos que se ha generalizado el uso de sanciones, en algunos casos mezclados con correazos o regaños fuertes y en otros no existe el castigo físico definitivamente; una experiencia que también cubre los métodos de enseñanza y aprendizaje que están mucho más regulados por la ley y las nuevas corrientes pedagógicas.

- **Diferencias encontradas entre castigar, sancionar y corregir y sus usos actuales en la normatización.** *La instauración de formas alternativas de normatización diferentes al maltrato dan cuenta de los cambios instalados en las regulaciones necesarias dentro de la crianza y la educación en las prácticas relacionales.*

En los imaginarios de autoridad que los/as actores compartieron estaban implícitas unas normas establecidas dentro de las familias y la escuela y las estrategias usadas para hacerlas cumplir como: la corrección, la sanción y el castigo. Estrategias que pueden presentarse juntas pero muestran algunas diferencias o grados de aplicación y cuya característica principal es que están basadas en el cuidado de los niños/as, en las responsabilidades de los/as adultos/as y en los derechos de ambos, lo que también muestra una clara diferencia con el maltrato.

La sanción siempre será sentida como castigo por el niño en tanto tiene implícita y explícitamente el objetivo de cambiar un comportamiento inadecuado o reprimir en el niño impulsos que le hacen daño a él o, a otras personas, sin embargo la diferencia con el castigo maltratante es que no está cargada de emociones negativas.

Las sanciones utilizadas incluyen las privaciones de objetos o actividades que a los niños/as les gusta como: ver televisión, salir a la calle, o la obligación de actividades que no le gustan (oficios por ejemplo). Es de resaltar que casi todas/as adultos/as mencionaron la prohibición de la televisión como una sanción que tiene un gran efecto correctivo, lo que nos dice de la incidencia de los medios en la socialización.

Las sanciones dentro de la escuela son por indisciplina o mala conducta. Van desde las privaciones del recreo, prolongarle las tareas, mandarlo a la biblioteca, suspenderlos de clase, anotación en el cuaderno de seguimiento y finalmente desescolarización cuando son faltas graves. Las principales herramientas de la escuela son primero el diálogo, segundo un compromiso por escrito del alumno/a, anotación en el cuaderno, luego la sanción o suspensión por algunos días, para finalmente llegar a la expulsión cuando la falta es grave o reincidente. Las sanciones se hacen tratando de conocer las circunstancias y motivos que llevaron al alumno/a a cometer la falta y se tienen en cuenta las diferencias de cada muchacho para aplicar el correctivo o la sanción. En todo caso incluirían el diálogo con el niño/a para explicarle el porque de la sanción, ni los reglazos, ni la privación de alimentos o el maltrato verbal son permitidos ahora.

Otra característica de la sanción que la distingue del maltrato es que parte de normas claras y estables, en algunos casos consensuadas con los niños/as pero siempre acompañadas de una explicación del por qué de la sanción o el castigo.

En las familias estarían basadas en la coherencia y acuerdo entre los padres o cuidadores y en la escuela se basarían en el reglamento interno o Manual de Convivencia.

Las acciones que están del lado de la corrección serían las advertencias, los consejos y las orientaciones sobre lo que se debe y no se debe hacer. Son acciones verbales que no incluyen ni gritos ni malas palabras pero si un gran contenido afectivo en el que se garantizaría la transmisión de valores y la enseñanza de formas esperadas de actuación. También están llenos de contenidos educativos que buscan corregir los “vicios o malas costumbres”. La corrección implica tiempo, intención, sostenimiento y cambio de conducta; puede incluir castigos pero sin maltrato, y se aplica dependiendo de la falta. La corrección y la sanción están más del lado de la dignidad y el respeto por el niño/a en la aplicación y cumplimiento de las normas.

LA PE

en este día me
pegaron por que
ne sali sin primos



Niño Frontino

LA PELA DE MI VIDA

en este día me
pegaron por que
ne sali sin primos



Feb-07-05

“A un viejo hospital de los muñecos, llegó el pobre pinocho mal herido, un cruel espanta pájaros bandido, lo sorprendió durmiendo y lo atacó. Llegó con su nariz hecha pedazos, una pierna en tres partes astilladas; y una lesión interna y delicada que el médico de guardia no asistió. A un viejo cirujano llamaron con urgencia y con su vieja ciencia pronto lo remendó, pero dijo a los otros muñecos internados: “Todo eso será en vano le falta el corazón” El caso es que pinocho estaba grave y en si de su desmayo no volvía, el viejo cirujano no sabia, a quien pedir prestado un corazón. Entonces llego el hada protectora, y viendo que pinocho se moría, le puso un corazón de fantasía, y pinocho sonriendo despertó, y pinocho sonriendo despertó. GF-CB-A-MC-20

Feb-07-05

Los/as niños/as y los/as adultos/as mencionaron dos tipos de castigo: un castigo sin maltrato que consideran adecuado y es aceptable; y el castigo con maltrato cuando deja secuelas físicas o psicológicas que es inaceptable. El castigo aceptado por los actores tiene una connotación positiva en tanto es una supresión de algo que le gusta al niño o la imposición de un deber que no le guste. En general casi todos los actores plantean que si debe existir el castigo pero sin maltrato y teniendo muy claras las normas, negociar con el niño y sobre todo que él/ella comprenda por qué se le castiga.

Varios papás reconocían que el grito (hablarles fuerte) es muy efectivo para lograr imponer la autoridad; igualmente las amenazas de pegarles aunque no se hacen efectivas, se usan para presionarlos a un cambio sin llegar al castigo físico. Otra modalidad utilizada³² es el aislamiento temporal de las actividades grupales como una forma de sanción social frente al mal comportamiento. Una madre relataba que prefería la indiferencia y el silencio al castigo físico para corregir a sus hijos, modalidad que sería importante reflexionar, ya que desde los cuidados prodigados de la madre también se utiliza el chantaje como una forma de castigar y corregir ciertos comportamientos, y si bien cambia el maltrato físico puede convertirse en un maltrato psicológico en tanto los hijos/as se sienten abandonados y despreciados así sea temporalmente.

- **Diferencias en la aplicación del castigo según la edad.** *El reconocimiento de la capacidad cognitiva que tienen los niños y niñas se convierte en un factor protector del maltrato en tanto se acepta que pueden comprender las razones que acompañan las normas y sus sanciones cuando no las cumplen. En esa medida el diálogo se convierte en herramienta privilegiada para la normatización. De otro lado, la mayoría de edad pone un límite a las responsabilidades del adulto/a y el reconocimiento de los derechos y responsabilidades de los hijos e hijas.*

De acuerdo con la edad van cambiando las formas de corregir y sancionar. Cuando son pequeños prevalecen los regaños y las palmadas si no obedecen; a medida que van creciendo se aplican sanciones y cuando llegan a la preadolescencia o adolescencia, varios padres relatan que usan el diálogo porque “ya la pela no funciona”. Esta diferencia puede ser analizada desde dos perspectivas: una es el proceso evolutivo del niño/a que marca el ciclo vital de la familia y, la otra muy relacionada con ese proceso, pero más en la vía de la mayoría de edad que la determina la legislación.

En la primera, el crecimiento, el aumento de la comprensión y la conciencia que van adquiriendo los hijos exigen otras formas de corregir o castigar y las sanciones entran a ocupar un lugar prevalente en la educación. También aparece la reflexión como una posibilidad de relación que es más efectiva que el castigo físico y que puede operar tanto para hombres como para mujeres. A mayor comprensión del niño/a se asume una actitud más reflexiva con la norma y se usan menos los métodos autoritarios o de castigo físico.

De otro lado, cuando los hijos/as cumplen los 18 años, se marcan unas diferencias tangibles en la relación adulto/a - niño/a dadas por la estipulación de la mayoría de

³² De la cual se hizo referencia en guarderías, jardines infantiles y por las madres comunitarias.

edad que deviene en límite para las responsabilidades legales de los padres, pero también se constituye en referente límite de control de los adultos/as y les exige un trato diferente a los/as jóvenes. A esa edad los hijos e hijas adquieren la ciudadanía pero también reclaman más independencia, sobre todo porque los 18 años marcan una “diferencia social” entre la adolescencia y la adultez, época en la que se hacen más conflictivas las relaciones entre padres e hijos. En la adolescencia ellos/as quieren independencia, liberarse del dominio familiar, ganar en autonomía y los padres ya no pueden controlar a los hijos como antes. A esto se le suman presiones sociales que refuerzan en los/as jóvenes estos reclamos y expectativas económicas en tanto se espera que se vinculen al mercado laboral.

En este punto la legislación que ha sido vivida como punitiva frente al maltrato y controladora del poder de los padres, también puede ser vivida como liberadora en tanto la ciudadanía también implica a los hijos/as asumir responsabilidades sobre ellos mismos/as.

- **Diferencias en la aplicación del castigo según el género.** *Nos dan cuenta de la discriminación de género en la estipulación de normas y aplicación de sanciones en estrecha relación con los estereotipos culturales de los roles masculino y femenino. También nos informa sobre los cambios frente a estos estereotipos.*

En cuanto a las diferencias de género en la aplicación de los castigos en la familia, estos están mediatizados por la representación social de las mujeres que las caracterizan como “más manejables” por lo tanto requieren menos castigos y obedecen más fácilmente, enfatizando el cuidado cuando se acercan a la pubertad por el riesgo de embarazos.

La concepción de que las mujeres son “más manejables, juiciosas y obedientes” está basada en las experiencias de crianza y educación. Tradicionalmente las mujeres han mostrado ese tipo de comportamientos y cuando alguna se sale de este esquema referencial, es llamada al orden a través de comentarios, castigos o señalizaciones puntuales. Obviamente este comportamiento femenino está relacionado con los imaginarios sobre los roles y estereotipos sobre lo femenino y lo masculino de la cultura que han establecido que las mujeres son de la casa y los hombres de la calle, que las mujeres deben ser discretas, delicadas y calladas; contrario a los hombres que muestran su virilidad en la brusquedad, la osadía y la voz autoritaria.

Estereotipos que aún circulan en los discursos de adultos/as y niños/as sin que logren diferenciar los beneficios o dificultades que le encaran a uno u otro género, por ejemplo que la calle escenario masculino por excelencia les demanda participación en actividades más riesgosas; o que la casa confina a las niñas a las labores domésticas limitando el desarrollo de todas sus potencialidades y capacidades. En esa medida las normas y los castigos tienen unas diferencias de género. Los hombres son menos controlables, buscan más la calle y tienen “menos peligro” (frente a los embarazos) que las mujeres, por lo tanto hay que aplicarles castigos más frecuentemente y más severos.

Si bien en las familias se proponen unas normas generales que cubren a niños y niñas, estas se cumplen especialmente en la niñez, a medida que crecen los hijos/as, se van haciendo más marcadas esas diferencias de género.

Los/as actores institucionales coincidieron en señalar que las sanciones y los castigos en el escenario escolar, no tienen discriminación de género para su aplicación; pero si se tienen en cuenta las diferencias de acuerdo a cada situación particular del niño o la niña como es el caso de los/as desplazados/as, los que viven en zonas rurales, los/as discapacitados/as etc.

- **Justificaciones que dan hoy los/as adultos/as para castigar a los niños/as.** *Son las justificaciones morales que subyacen a las normas y sustentan la validez de los castigos. De acuerdo con la intensidad de la falta, se justifica la intensidad del castigo para garantizar la asimilación y permanencia de los valores instituidos por la familia.*

En los casos en que los actores admitieron que habían inflingido castigos severos plantean justificaciones de tipo moral como es caso del robo; de autocuidado cuando llegan tarde o no avisan donde se encuentran o cuando no obedecen después de haberles pedido a través de una orden; porque hacen daños en la casa o el vecindario y cuando contestan a los padres de forma grosera. Se usan el diálogo y la orden verbal, luego se recurre a la sanción y finalmente al castigo, de esa manera se “justifica el castigo o la pela” y la consideran merecida, aunque admiten que deben ir acompañadas de una explicación y de estímulos.

Algunas personas relacionaron los actos de maltrato a sus hijos con las situaciones estresantes que vivían en ese momento (condiciones económicas, dificultades con la pareja). Los/as mismos actores encuentran una relación directa del maltrato con el deterioro de las condiciones sociales, como el desempleo, el conflicto armado, las experiencias de violencia social, ya que se convierten en estresores externos para los padres y madres y se revierten en formas maltratantes de normatización.

Otro factor muy mencionado es la inmadurez de los padres y madres cuando son adolescentes, porque se ven enfrentados a un rol para el cual todavía no están preparados ni tienen disposición emocional y afectiva para sus hijos/as.

El “descuido” de los adultos/as de sus roles y funciones se da en muchos casos porque tienen que dedicar todo su tiempo a conseguir el sustento o porque definitivamente no asumen estas funciones, en ambos casos es considerado abandono.

Una gran preocupación es la historia repetida de abandono de los padres (y cada vez más frecuente de las madres) que hacen que el progenitor/a canalice su agresividad y resentimiento en el trato hacia sus hijos/as.

Se reconoce también que la repetición de la historia de maltrato recibida en la infancia, dejan resentimientos no elaborados, más los estresores externos convirtiéndose en detonantes para la repetición del maltrato.

Otro factor mencionado es “la ignorancia” referida a la no adquisición de nuevos aprendizajes que generen cambios en las experiencias del trato hacia los niños y niñas; aunque también aparecen casos de familias que teniendo estas circunstancias adversas externas y del pasado, no repetían el mismo trato con los hijos e hijas. Otro elemento importante a profundizar a través de la estrategia, vía

la protección y la emergencia de factores resilientes para las familias, es el afecto en las interacciones familiares que es considerado como sentimiento que incide en el buen o maltrato.

Un actor hizo mención a los cambios que se han dado en la dinámica familiar particularmente por el hecho de que las mujeres se han vinculado al mercado laboral, lo que es leído como un factor de incidencia para el maltrato porque lo considera un “abandono del hogar”.

- **Razones que dan los niños/as para justificar los castigos que les dan los adultos/as.** *Cuando los niños y niñas dan razones sobre los castigos recibidos, están dando cuenta de la asimilación de límites necesarios y los relacionan con el cuidado que los adultos deben tener hacia ellos/as. Los niños y niñas pueden diferenciar muy bien el castigo como maltrato del castigo como parte de la educación.*

Las justificaciones que dan los niños para ser castigados tienen que ver con las expectativas de los padres y madres hacia ellos/as y las normas establecidas como cumplir con las responsabilidades escolares, no salir a la calle, no ser groseros/as; lo que evidencia que los niños incorporan las razones del castigo y pueden entenderlo como un límite necesario para su cuidado y protección.

- **Reacción y reflexión de los adultos/as posterior a la imposición del castigo a un niño/a.** *Cuando una persona expresa arrepentimiento y siente dolor después de maltratar a otra, especialmente si es un adulto/a frente a un niño/a, podría indicarnos que las relaciones de poder al interior de la familia están cambiando y se les está dando a todos sus miembros un lugar de dignidad y respeto.*

La mayoría de los padres y madres entrevistados reconocieron sentimientos de pesar y arrepentimiento después de haber aplicado un castigo severo a sus hijos, asunto que está relacionado con el afecto en las relaciones de los adulto/as con los niños/as, con el reconocimiento de unos límites en la autoridad, con la expectativa de una relación de respeto y no de miedo y con los aprendizajes logrados de experiencias pasadas. Consideramos que estas reflexiones son valiosas en tanto ponen a los adultos/as en un lugar diferente frente al trato hacia los/as niños/as, en la medida que ya los/as adultos/a se cuestionan los estilos autoritarios e impositivos asunto que ni siquiera aparecía en épocas pasadas.

En algunos casos se hizo un reconocimiento del sentimiento de ira que acompaña al castigo físico y que generaría maltrato. También se hace una reflexión sobre los límites que los mismos adultos/as se imponen racionalmente para no castigar tan severamente como lo hicieron antes. Ese límite puede relacionarse con la reivindicación del cuidado hacia los hijos/as, el respeto por la propia familia, o como lo expresó un actor por “su propia sangre”. Podría pensarse que los vínculos afectivos entre padre/hijo-a y el reconocimiento de la familia como un espacio propio de esos afectos, serían protectores a la hora de evaluar el trato de los padres hacia los hijos e hijas.

De otro lado, no podrían juzgarse todos los actos violentos de los padres hacia los hijos como actos de maltrato o violencia desde quien observa. Hay muchos factores que inciden en el acto mismo como la intención, las circunstancias, el

arrepentimiento posterior, la reflexión que se hace e incluso pedirle disculpas a los hijos/as cuando los castigos se exceden, lo que además sería un factor protector para momentos posteriores.

- **Diferencias y contradicciones en los padres para la aplicación del castigo y la normatización.** *Las contradicciones entre los adultos/as frente a la normatividad y a los estilos en la aplicación de castigos dan cuenta de diferencias en los aprendizajes y pueden servir preventivamente como reguladores del trato, pero también pueden convertirse en una forma de maltrato en tanto los niños/as quedan en medio de estas contradicciones no resueltas.*

En la aplicación de los castigos hay ocasiones en las que se dan contradicciones y diferencias entre padres y madres lo que puede dar cuenta de que ya la única autoridad no es la del padre y de que al interior del sistema familiar también se dan regulaciones. En algunos casos los papás se muestran más comprensivos o permisivos y usan menos el castigo (por reflexión de su experiencia pasada, por estilos diferentes de normatización o porque están ausentes por el trabajo) y cuestionan este trato dado por su cónyuge. También se encontró que cuando el padre se muestra duro e intransigente con la norma, la madre se muestra más conciliadora por los aprendizajes adquiridos o viceversa. Esto un recurso del sistema familiar que busca el equilibrio, sin embargo hay el riesgo de presentarse triangulaciones entre padres/madres/hijos-as lo que genera mayores dificultades al interior de la familia.

2.1.3.2.1.3 Obligaciones y responsabilidades asignadas por los adultos/as y asumidas por los niños/as

En las interacciones familiares también podemos leer las responsabilidades que los adultos/as significativo/as adquieren para satisfacer las necesidades de los niños/as y la afectividad que circula entre ellos y que hacen parte de esas regulaciones internas del sistema familiar (conyugal, parentofilial y fraternal); ya que todos los individuos adultos/as y niños/as estamos sometidos al poder regulador necesario para construir sociedad y cultura.

En la historia de las familias puede verse como siempre se han asignado responsabilidades domésticas a los niños y niñas como parte de la crianza, la normatización y la transmisión de valores: “la responsabilidad, el trabajo y la disciplina”. Todos los actores adultos/as entrevistados hicieron referencia a estas actividades en su niñez, algunos lo vivieron como un aporte a las labores domésticas y parte de las responsabilidades “normales” como es el caso de las mujeres que ayudaban a la crianza de sus hermanos menores. En el mejor de los casos, podían combinar las labores domésticas y del campo con el estudio, en otros, sólo se dedicaron al trabajo, el cual se hacía para cubrir temporalmente las necesidades económicas de la familia cuando el padre estaba ausente y es considerado como una ayuda en épocas de crisis familiar; aunque también puede convertirse en una responsabilidad exclusivamente de los niños cuando son los únicos que generan ingresos al grupo familiar.

Algunos de estos adultos hacen una valoración de esas actividades en tanto les ayudó a hacer responsables, otros (en el caso de las mujeres) manifiestan que les estrechó sus vínculos con los hermanos aunque admiten que al asumir la crianza de ellos les autorizaba a repetir acciones de maltrato con ellos/as. *Hay cosas que uno si debe de*

seguir como ejemplo de los padres, al menos enseñarles a trabajar, que sean responsables, pero no como en esa misma forma de maltrato, de gritos. Sino más bien no seguir ese ejemplo. ENT-A-PJ-M-16.

Responsabilidades de los adultos/as que son asignadas a los niños/as. *En la perspectiva de los derechos y del cuidado, los adultos/as serían los encargados de asumir las responsabilidades inherentes a su función de adultos significativos, pero aún prevalecen experiencias en las cuales los niños/as asumen esas funciones e incluso se les asignan responsabilidades que son de los adultos/as como la crianza de los hermanos y el sustento de la familia.*

El empobrecimiento de las comunidades hace que se busquen diferentes alternativas de ingreso como el trabajo informal, el trabajo infantil y la mendicidad de los niños y niñas. La realidad de algunos niños/as de Bolívar es que viven varias familias en una casa, las mamás son trabajadoras sexuales; no tienen buena alimentación y son maltratados verbal y físicamente, además son obligados/as a mendigar y a prostituirse. A esto se une que los dueños de los bares las invitan o las dejan entrar para “atraer la clientela”. Cabría preguntarnos: ¿Dónde está la responsabilidad social de esta condición indigna de las niñas? Pregunta que también se discutió con un actor y su respuesta dirige la responsabilidad en los mismos niños y niñas pues según él lo hacen porque “les gusta”. Caso parecido se dio en Andes e Ituango en el que la problemática de la drogadicción está asociada al deterioro de las familias y los niños son inducidos a trabajar como “mulas” y las niñas a prostituirse. *“Hay barrios en que se presenta esa problemática que los padres consumen droga delante de los hijos y entonces obligan a las niñas menores de edad, digamos de 10 años en adelante a que se prostituyan lo que se consiguen se los llevan a los padres y sino consiguen no los dejan volver a la casa”. GF-A-Adu-M-14.*

- **Asignación de responsabilidades como estrategia de normatización (oficios y trabajo)** *las responsabilidades asignadas en la familia y la escuela como parte de la socialización están connotadas por el respeto a la dignidad de los niños/as, el cuidado y acompañamiento de los adultos/as; pero sobre todo están sustentadas en lo pedagógico y la transmisión de saberes, oficios y valores.*

Los oficios domésticos hacen parte la crianza y la normatización en la escuela y se les asigna tanto a los niños como a las niñas. Ellos/as contaron que en la casa deben: barrer, trapear, organizar la casa, como parte de sus responsabilidades aunque en algunos casos eran usadas como castigo. Algunos manifestaron que eran obligados a hacerlas aun cuando no quisieran, otros dejaron claro que se les asignaban de acuerdo con sus capacidades y sin riesgo para ellos/as. Igualmente se considera una actividad propia de los niños el ayudarles en los negocios de la familia y del cual también pueden recibir dinero sin que esto implique el abandono del estudio.

- **Diferencias en la asignación de responsabilidades según género.** *Este aspecto indica la permanencia o cambio en los estereotipos de lo femenino y lo masculino y su reproducción a través de las actividades cotidianas.*

En algunas experiencias contadas por los adultos/as se observó que no había discriminación de género en la asignación de responsabilidades, aunque no fue la generalidad. En estos casos se les enseñaba a los hombres para que fueran más autónomos en un futuro y no dependieran de las mujeres, sin embargo prevalece la

idea de que en las mujeres no es una enseñanza para la autonomía sino una responsabilidad inherente a su condición de mujeres.

Se reproduce en algunos adultos hombres la concepción de que lo doméstico es para las mujeres y la calle es para los hombres, sin embargo se dan algunos casos en los cuales los padres asumen labores domésticas y de cuidado de los hijos/as como una responsabilidad compartida por ambos géneros, aunque todavía sigue siendo en el ámbito de lo privado porque se “sienten mal” cuando son observados por alguien de afuera. Ese malestar da cuenta de las tensiones y cambios que se han vivido al interior de algunas familias en contraposición con lo establecido en el entorno cultural.

- **Diferencia en la asignación de responsabilidades según edad.** *Referido a la asignación de actividades y responsabilidades de acuerdo con las capacidades y el cuidado de los niños y niñas.*

Hay una distribución de los oficios de acuerdo a la edad, a los mayores se les asignan actividades de mayor riesgo que a los pequeños. Algunos padres admiten que a partir de los cinco años comienzan a hacerles mayores exigencias y van aumentando en la adolescencia y los niños/as también hicieron referencias a estas diferencias de acuerdo a sus capacidades y porque “sus padres los querían y los cuidaban”.

2.1.3.2.2 Dimensión: comunicación

La comunicación se da en todos los espacios en los cuales el ser humano interactúa con otros, caracterizando diferentes personajes, desempeñando diferentes roles y creando diferentes escenarios de representación. Es uno de los elementos fundamentales en la socialización y “un mecanismo trascendental en las interacciones de los seres humanos, [porque] a través de ella se conocen y se negocian los espacios en la vida cotidiana, al igual que se entregan o vivencian las creencias, las costumbres y los estilos de vida propios de cada familia, comunidad o espacio social al cual pertenecen: (ESCOBAR y MARIN, 2001). Además, en toda comunicación hay un trasfondo emocional, intencional, normativo, moral y ético que se transmite y se recibe y permite constituir la identidad propia y la cultural.

2.1.3.2.2.1 Experiencias de comunicación entre adultos/as y niños/as

“Las relaciones familiares se sustentan en tres elementos fundamentales: comunicación, interacción y socialización entre los que se da una relación de interdependencia, en tanto la comunicación es el medio a partir del cual se establecen los encuentros interpersonales y se transmiten los contenidos que forjan los valores, las actitudes y las prácticas socializadoras.(ESCOBAR y MARIN, 2001)³³.

- **El silencio y la negación de la palabra: Comunicación que no dignifica.** En las prácticas relacionales del pasado había una carga de silencios impuestos a los niños y niñas, una negación de la palabra o simplemente una comunicación dada más en actos sin posibilidad de preguntar para comprender esas interacciones que en muchos

³³ Escobar Arbelaez, Patricia y Marín Rengifo, Alba Lucía. Niños y niñas caldenses: una cuestión de desarrollo FESCO Fundación para el desarrollo integral del menor y la familia. Manizales. 2001. Págs. 69 y 70.

casos fueron violentas desde el mismo silencio instalado. Aun en las relaciones que se recuerdan con afecto, el silencio y “la mirada” eran suficientes para dar a entender una orden o un desacuerdo. Las conversaciones entre adultos eran espacios vedados para los niños y niñas; los temas de conversación al interior de la familia estaban limitados a la funcionalidad buscando que cada integrante asumiera un rol concreto en torno a las responsabilidades y los deberes

La palabra era un privilegio de los adultos y especialmente de los hombres, una negación de la palabra que representa además una negación de la persona: *“cuando nosotros los niños hablábamos, cualquiera de nosotras las niñas hablábamos nos decían: ¡Ja ni gente, ni gente! O sea la opinión de los niños no tenía ningún valor... No esta hablando una persona completa ¿Si me entiendes? Entonces la autoestima de nosotros era más bien bajita, pero más bien por eso. Ent-F-D-M-28.*

En la escuela la imagen todopoderosa del maestro era ya un impedimento para la interpelación lo que en muchas ocasiones entorpecía el proceso de aprendizaje puesto que los niños no se atrevían a preguntar por temor o respeto. En esa medida también se recuerda la relación entre maestros y alumnos como distante y vertical.

- **Comunicación que dignifica. Cambios observados en la comunicación.** El vehículo más importante del mantenimiento de la realidad es el diálogo. La vida cotidiana del individuo puede considerarse en relación con la puesta en marcha de un aparato conversacional que mantiene, modifica y reconstruye continuamente su realidad subjetiva. Entendiendo por diálogo lo que se comunica oral y gestualmente (...) ya que la mayor parte del mantenimiento de la realidad en el diálogo es implícita, no explícita. (BERGER Y LUCKMANN).

Si bien no es posible plantear que la relación entre adultos/as y niños/as es totalmente abierta, horizontal y respetuosa de la palabra es valioso recuperar los esfuerzos que algunos adultos/as han hecho por transformar la comunicación entre ellos/as y los niños/as. Madres que tienen en cuenta la opinión de sus hijos en las conversaciones entre adultos/as y consideran que tienen aportes valiosos; que dan explicación de las normas y las razones por qué se les castiga y que les enseñan el valor de preguntar por esas razones; que se preocupan si los ven tristes y les preguntan ¿qué les pasa?; o tienen una relación de mayor confianza en la que quieren ser “más amigos que padres y madres”; igualmente interacciones comunicacionales en las que se comparten complicidades y se ve normal que los hijos/as interpeleen a los adultos/as.

Experiencias actuales en las que lo vivido en el pasado les ha permitido aprender y cambiar. Maestros que se dan la oportunidad de escuchar las razones de sus alumnos/as y pueden negociar las sanciones cuando es necesario aplicarlas; también algunos maestros que demuestran que es posible acercarse más a la realidad de sus alumnos y encuentran en ello una oportunidad para mejorar las relaciones y el aprendizaje. Maestros que reivindican una relación más horizontal y respetuosa mediada por los manuales de convivencia pero también por la motivación personal.

Los adultos/as reconocen que los niños y niñas de hoy tienen una gran capacidad y velocidad para el aprendizaje lo que en ocasiones cuestiona el saber del adulto pero también se convierte en un reto para mantenerse “al ritmo”. Si por un lado se vive la relación con los niños/as como amenazante e irrespetuosa, de otro lado se valora la posibilidad de conversar con ellos/as y no imponerles las normas porque se

comprueba que es posible llegar a acuerdos y tener una relación mutuamente respetuosa, lo que requiere un esfuerzo por parte del adulto para comprender el mundo de los niños y saber acercárseles con métodos diferentes a los que vivieron en la infancia.

- **Temas de conversación entre adultos/niños.** “La realidad de su vida cotidiana se muestra como un mundo compartido con otros, que no puede existir sin la interacción y la comunicación. El lenguaje es entonces un medio para aproximarse a la comprensión del niño, basándose en la exploración de los conceptos que el mismo niño relievra como elementos para mostrarnos su realidad circundante e interior”. (AMAR y ABELLO, 1998)³⁴.

Hay mayor valoración por parte de los padres y madres sobre la importancia de conversar con los hijos sobre la sexualidad, la prevención de embarazos tempranos y la transmisión de enfermedades, la prevención de abusos sexuales y los riesgos del consumo de sustancias psicoactivas. Se observa un interés marcado para hablar abiertamente de estos temas con los hijos/as desde muy temprana edad y no dejarlo para la adolescencia. En parte porque ellos no tuvieron esa oportunidad y lo ven como una carencia de sus padres, por incapacidad, por ignorancia o vergüenza; en parte porque algunos consideran que el no haber recibido información a tiempo les trajo problemas y en parte porque hay una mayor conciencia de abrirse al diálogo con los hijos/as como una forma de fortalecer vínculos tempranos evitando así que sean los amigos quienes lo hagan de manera inadecuada y riesgosa.

Posiblemente vía la educación, las campañas educativas en medios masivos y las experiencias propias, se ha generado un cambio en torno a estos temas que estaban vedados en el pasado y que se dejaban para la experiencia de los adultos (hombres). Hoy se ve como un valor que los niños y niñas pregunten y hablen tranquilamente sobre estos temas incluso en los casos en los que los padres no tienen la respuesta adecuada recurren a la escuela como apoyo.

También se comparten las experiencias del pasado (las dolorosas y las placenteras) como una forma de transmitir saberes y valores aprendidos o para dar instrucciones sobre alguna norma en particular.

Un caso particular que da cuenta de los cambios que las familias en su interior están teniendo aún cuando vivan en medios adversos y cargados de inequidades es el caso de una familia de Ituango en la que mencionan la importante de “pedir disculpas” a los hijos cuando se equivocan o cuando es necesario aplicarles un castigo. Este acto muestra un gran avance en la equidad y dignidad de las relaciones adulto/a – niño/a, en tanto los padres aun en el cumplimiento de su función reguladora, ven a sus hijos como personas con igual valor, que merecen respeto y los niños pueden ver unos padres firmes en su función simbólica lo que configura una relación de autoridad desde el respeto y la valoración y no desde el autoritarismo y la imposición.

³⁴ Amar Amar, José Juan y Abello Llanos, Raimundo. El niño y su comprensión del sentido de la realidad. Ediciones Uninorte. Barranquilla 1998. Pág. 60.

2.1.3.2.2 Influencia de los medios de comunicación en las prácticas relacionales entre adultos/as y niños/as

Los medios de comunicación audiovisuales y la publicidad se han convertido, en el último tiempo, en importantes difusores de nuevos hábitos de trabajo, de pautas de consumo y de comportamientos, de distribución y uso del tiempo y de creación de opinión pública, jugando un papel regulador intenso en la vida cotidiana de la población. (QUIROZ, 1998)³⁵.

- **Influencia de los medios en las relaciones adulto/a-niño/a.** “Al lado de la familia, la escuela, el grupo de pares y el entorno comunitario (...) los medios rápidamente empiezan a cumplir funciones de socialización como las de facilitar el acceso de niños, jóvenes y adultos a ciertos conocimientos, servir de panorama valorativo, ofrecer percepciones de lo social, permitir la contrastación de las diferencias culturales”. (REY, 1994)³⁶.

Hay una fuerte incidencia de los medios en la relaciones adulto/a-niño/a que se configuran como un reto para la crianza y la educación pero también replantean viejos esquemas de relación, autoridad y conocimiento. Algunas personas consideran que los mensajes de los medios son negativos cuando incitan al consumo de objetos y transmiten información con alto contenido de violencia o sexo. En el primer caso se establece una relación entre la publicidad y la incitación al consumo que en los jóvenes de algunos municipios les lleva a vincularse al narcotráfico o a cualquier tipo de trabajo para obtener dinero y satisfacer el deseo de esos objetivos ofrecidos, ya que sus familias no pueden hacerlo. En el segundo caso, por un lado se ve normal y positivo en tanto la televisión brinda información actualizada a las preguntas que hacen los niños/as y que algunos adultos no están en capacidad de responder; pero de otro lado se ve negativo puesto que saturan a los niños/as de una información que no saben como procesar e incitan a los jóvenes a vivir tempranamente la sexualidad con el riesgo de no ser asumida responsablemente.

De otro lado también se reconoce la incidencia de los medios en la velocidad con la cual los niños y niñas aprenden hoy y en la diversidad de contenidos y aprendizajes que logran a través de ellos, ratificando lo que señalan los estudiosos de los medios como mediadores en la socialización: “Los contextos de la socialización que señalara Bernstein a la familia ya no le son totalmente exclusivos sino compartidos con los medios. Porque lo instruccional, lo normativo o regulativo y lo imaginativo están presentes en las historias de la TV, el cine, los video juegos (REY, 1994). Las “cosas” que no se hablaban antes sólo entre adultos/as, hoy no sólo están presentes en la cotidianidad sino que se aprenden a través de los medios de comunicación. En este sentido, el mayor acceso a la información que tienen las nuevas generaciones, se convierte en problema para manejar ciertos temas con los niños como la sexualidad o la violencia. Problema y reto para los/as adultos/as cuyas experiencias fueron muy distintas.

³⁵ Quiroz Neira, Mario Hernán. Apertura oficial Conferencia internacional "Las familias y la mundialización" organizada por Familis Organización mundial para las familias. <http://www.familis.org/francais/conference98/neira.esp.html>

³⁶ Rey, Germán. El mundo como fábula. Comunicación, ciencia y desarrollo. Trabajo solicitado por la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo a la Fundación Social. 1994.

La mediación de los medios es una realidad evidente aún en los escenarios rurales de nuestro país y, si bien no fue explícitamente mencionado como un problema, si es de todos conocido que los niños/as pasan muchas horas del día viendo televisión cuando no están ocupados jugando o estudiando. La televisión como actividad recreativa, educativa, socializadora y reguladora hace parte de las familias y en muchos casos es el único espacio de entretenimiento en el cual como se dijo antes, los niños/as aprenden lo bueno, lo malo y lo feo de la cultura.

También se hizo evidente que a los niños se les estimula ver televisión para “que no molesten” o para que no salgan a la calle, como estrategia de contención y de protección cuando el medio externo a la familia está cargado de violencia o riesgos para ellos. Paradojas que trae la tecnología, pues las calles y sus espacios abiertos, serían los privilegiados para el desarrollo motriz y social (como lo vivieron los adultos) pero en ciertos contextos municipales estas actividades son riesgosas, lo que le da a la televisión o video juegos la función de “protectora de esos riesgos”.

También es cada vez más común la prohibición de ver televisión como una de las sanciones predilectas de los padres, y hay que decir que es preferible esta prohibición, que en muchos casos tiene mayor efecto correctivo y es menos violento en términos del maltrato, que otro tipo de castigo.

Aunque no fue explícito en la información generada, no hay que olvidar que la televisión también es usada para evitar el diálogo o la interacción cuando se le estimula al niño que vea televisión y no se interactúa con él e incluso los adultos/as no saben cuáles programas prefiere. En ese sentido encontramos que es posible asumir la televisión como parte integrante de la dinámica familiar con restricciones en horarios, en programas de acuerdo con la edad, como objeto de sanción o como espacio de interacción cuando adultos/as y niños/as comparten este espacio.

- **Medios de comunicación e imaginarios de violencia.** “el control de la televisión no admite disfraces haciendo explícita la censura, develando los mecanismos de simulación que sostienen la autoridad familiar, pues los padres juegan en la realidad papeles que la televisión desenmascara: en ella los adultos mienten, roban, se emborrachan, se maltratan (...) mientras la cotidiana realidad está llena de fealdades y defectos, los padres de la patria que nos cuentan los libros son héroes sin tacha, valientes, generosos y ejemplares; y lo mismo los padres de la casa en los libros para los niños aparecen: honestos, abnegados, trabajadores, sinceros”. (BARBERO, 1997)³⁷.

En este aspecto se considera que la televisión y los videojuegos se convierten en un reforzamiento de la violencia como algo común y en los municipios donde se ha vivido el conflicto de forma abierta, se ven como reforzadores negativos que los niños incorporan en las conversaciones y en los juegos de la escuela y la familia. Sobre todo porque la televisión es un medio masivo que en muchas familias permanece prendido todo el día haciendo las veces de socializador primario como lo reafirma Rey “Los medios de comunicación se han convertido en mediadores sociales y culturales que contienen y reproducen los imaginarios culturales y sociales, obteniendo un papel

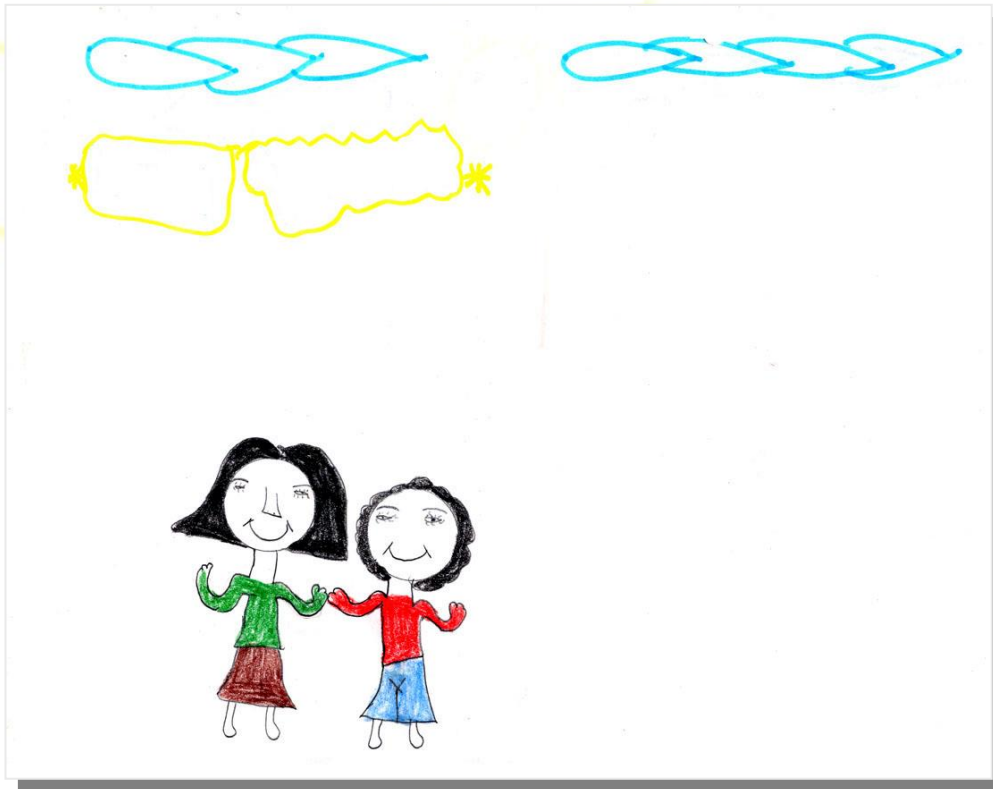
³⁷ Martin Barbero, Jesus. Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación. En: revista Nómadas No 5. Universidad Central DIUC. Bogotá. Siglo del Hombre editores. 1997.

cada vez más preponderante como “agentes de la socialización temprana y secundaria”. (REY, 1994)³⁸.

De otro lado y como un insumo que puede ser profundizado en investigaciones posteriores o por la misma estrategia, se encontraron mensajes instalados en la memoria de los adultos/as a través de las canciones enseñadas en la infancia que nos permiten auscultar esos mitos y tradiciones con alto contenido de violencia y que se incorporan de una forma natural. Canciones cantadas en la infancia que hablan de amores de adultos con adolescentes que traicionan, canciones infantiles que perpetúan las labores domésticas y de crianza como una responsabilidad exclusivamente de las mujeres; historias de niños y niñas abandonadas, maltratados o que van a la guerra. Historias y canciones en las que los hombres se autorizan a maltratar a una mujer por una traición... canciones y cuentos que sería importante analizar para comenzar a transformar los imaginarios desde las historias tradicionales.

³⁸ Rey, German. Op. Cit. Pág.94.

“de pronto el machismo en la policía ha desaparecido, pero el policía machista con la esposa. Vea, téngalo por seguro que un policía no le va a brindar el mismo afecto o no va a demostrar el afecto a un hijo delante de un grupo de policías que estando solo en la casa (...) porque nosotros tendemos a ser machistas y digamos que si yo le demuestro todo ese amor mi hijo, le hablo con palabras muy cariñosas, mi hijo delante del policía va a decir que yo soy marica. Es porque entre nosotros hay esa cultura dentro de la misma institución Ent-S-PJ-AI-H-33



uno los acaricia, sí, “venga mijo tal cosa”, “hágame tal mandado”, uno tiene por ahí su forma de demostrarle que sí los quiere, los abraza, les da besos. [¿hasta cuándo carga usted?] por ahí hasta los 3 ó 4 años, ya ellos iban creciendo, a ellos ya les da pena decir que uno los cargara, uno sí podría haberlos cargado pero a ellos ya les da pena Ent-B-PS-H-4

abrazos, besos ... no, pues yo también le daba besitos a mi papá cuando llegaba que estaba trabajando lejos. Si, mi papá me cargaba y me daba besos, mis hermanos me cargaban y me daban besos y yo no lo veía raro. [¿Hasta que edad se daban besitos?] Por hay hasta los nueve, mi hermano mayor, mi padrino por ahí hasta los 18 ó 19 años me cargaba. R: el saludo es “quiubo mi rey, como está mi rey” Ent-SD-PJ-D-H-11

A pues yo creo que hasta que se muera... Si, mientras yo quiera a mi hijo yo besaría a mi hijo en la calle, en donde sea, y abrazaría y lo cargaría, a mi hijo si, si y a mi hija también Ent-CB-PJ-H-19

2.1.3.2.3 Dimensión: afectividad

En el proceso de socialización primaria el niño establece unos vínculos que son fundantes de sus posteriores relaciones y que se ratificarán en la socialización secundaria. Para que el niño/a pueda construir su identidad subjetiva y cultural, es necesario que esas primeras relaciones sean estables, firmes y sobre todo estén muy cargadas de afecto. Al interior de la familia podemos observar el nivel y calidad de las emociones a través de las interacciones entre sus miembros, es lo que se conoce como el tono emocional de la familia que nos dice de la calidez y hostilidad en el ambiente familiar, los cuidados que se prodigan los unos a los otros, especialmente los adultos hacia los niños; la expresión de afecto entre los subsistemas familiares; las respuestas positivas a los logros y los estímulos usados para el desarrollo de potencialidades de todos y cada uno; y la respuesta empática y sensible de los padres a los sentimientos y emociones de los hijo/as, todos ellos soportados en el afecto.

Berger y Lukman son enfáticos en proponer que esa carga emocional vivida en la familia es sustancial para la identificación del niño con sus otros significantes en la socialización primaria, lo que no sucede con las relaciones en la socialización secundaria puesto que el niño puede prescindir de esa carga afectiva: “la mayor parte de la socialización secundaria puede prescindir de esta clases de identificación y proceder efectivamente con la sola dosis de identificación mutua que interviene en cualquier comunicación entre los seres humanos. (BERGER y LUCKMANN, 1986)³⁹. Esto no significa que no sea importante la afectividad en las relaciones que el niño establece fuera de la familia, con los maestros por ejemplo ya que también es sabido que a través del vínculo establecido entre docentes alumnos hay unas mediaciones afectivas que facilitan los aprendizajes y la transmisión de saberes. Lo que se sustenta es que esas primeras vinculaciones si tienen como soporte lo emocional y el niño/a dependen de ellas, mientras que en la escuela la interacción es mucho más variada y transitoria, lo que permite al niño/a transferir fácilmente sus afectos.

En las relaciones humanas en general y en las de los padres y madres con sus hijos en particular, se tejen relaciones afectivas que permiten el desarrollo de sentimientos significativos, estos pueden ser mutuamente positivos, negativos o ambivalentes. En la cotidianidad de la escuela los ambientes también están cargados de esos sentimientos y pueden favorecer el desarrollo de los niños/as y su socialización o entorpecerlo negando sus potencialidades o vulnerando sus derechos.

2.1.3.2.3.1 La expresión del afecto entre adulto/as y niños/as como fundamento de las Prácticas Relacionales

Las expresiones de afecto en la familia y en la escuela son un indicador que nos muestra cómo se tejen las relaciones adulto/a niño/a y los cambios que se han configurado en esas relaciones para mejorar los ambientes en los cuales se socializan los niños.

El afecto es vivido de manera natural por los niños y reconocido como buen trato, además es aprendido e incorporado a las prácticas cotidianas en su relación con los otros sean adultos o pares como parte de los aprendizajes en el trato.

³⁹ Berger y Luckmann. Op. Cit. Pág. 178.

- **Expresiones de afecto y buen trato entre adultos/as y niños/as vividas ayer en la escuela y la familia.** No es posible generalizar que en épocas pasadas los padres y maestros no tuvieran expresiones de afecto con los niños, sin embargo una gran mayoría de los adultos/as entrevistados aceptaron que antes no eran explícitas las expresiones de afecto en la familia y menos en la interacción con las maestras/os.

A excepción de tres adultos entrevistados, los demás expresaron que la vivencia de la afectividad en la familia y la escuela no era lo más común, todo lo contrario, los silencios y los castigos eran las formas de comunicación. En la mejor de las experiencias se recuerda que los padres eran muy responsables con sus deberes y esto es considerado como el mayor afecto pues también era frecuente el abandono. En esa medida, que el padre proveyera de todo lo necesario era una forma de expresar el amor a sus hijos, igualmente las madres que se hacían cargo de los cuidados y la crianza. Aunque se cuenta que las mujeres del pasado si eran más expresivas que sus compañeros, igualmente los silencios y la parquedad eran la constante.

Pocos abrazos, pocos besos y casi nunca el diálogo, fue la experiencia de la mayoría de estos adultos/as. Eran las costumbres establecidas y las prácticas repetidas de su propia experiencia de la niñez. Parece ser que la imagen autoritaria requería menos acercamiento entre los adultos/as y los niños. El respeto estaba asociado a la distancia emocional y a la jerarquía, además estas expresiones se asociaban con debilidad y eran más del lado femenino y la maternidad, aunque había algunos padres que tenían algunas expresiones afectuosas con sus hijos, por lo general los adultos se refirieron a ellos como muy parcos y callados. No era del uso corriente ver a los padres y madres acariciando, cargando o diciéndoles cosas agradables a sus hijos, en palabras de algunas personas “eso no se usaba”. Sólo un actor expresó que en su infancia recibía mucho afecto de sus padres y hermanos. Aun cuando culturalmente no estaban instauradas estas formas de relación más cercanas entre adultos/as y niños/as, no por ello podemos desconocer que existían familias cuya experiencia era diferente. En este caso prevalecía el afecto entre todos sus integrantes, factor que se considera consustancial para asumir el cariño sin prejuicios inclusive entre hermanos.

- **Cambios en la expresión de afecto entre adultos/as y niños/as vividas hoy en la escuela y la familia.** Hoy encontramos cambios en la expresión de afecto entre adultos/as y niños/as tanto en la familia como en la escuela. En las prácticas de crianza se observa que los papás se involucran más en los cuidados cotidianos de sus hijos e hijas, acompañan a las esposas en muchas de sus labores y algunos asumen estas responsabilidades totalmente en ausencia temporal o definitiva de ellas. Cambios que se han dado vía la reflexión de la experiencia pasada, las capacitaciones recibidas y en algunos actores institucionales, por la observación de la situación de la niñez como sucedió con los policías comunitarios. Tampoco podemos olvidar los medios de comunicación en los cuales se han hecho campañas que promueven la afectividad sin distingo de género.

Estos mismos adultos/as reconocen que hoy han cambiado las relaciones en tanto hay mayor expresividad del afecto de los adultos hacia los niños y niñas; experiencia que se vive de los padres y madres hacia los hijos e hijas. Expresiones verbales del amor que se les tiene, abrazos y besos, frases estimulantes y de reconocimiento cuando el hijo/a hace algo bien e incluso la corrección y los consejos en un tono afectuoso. Afectividad que se hace bidireccional cuando los niños/as las evidencian en

sus relatos y que además se hace extensiva a otros adultos (la familia extensa, los compañeros de escuela, los amigos y amigas).

También se hicieron evidentes los cambios en los imaginarios masculinos frente a la expresión del afecto. En tanto el vínculo padre/hijo-a era fuerte, el afecto y sus diferentes modalidades era vivido como algo connatural a la relación entre ellos incluyendo no solo la provisión, sino también lo verbal, lo gestual, los estímulos y los cuidados cotidianos en presencia o ausencia de la madre.

Aunque las personas entrevistadas reconocieron esos cambios en las relaciones afectivas con los hijos/as y lo ven como algo natural y muy positivo, no fue posible saber hasta donde es una experiencia aceptada por la comunidad y si esos cambios hacen parte del imaginario colectivo. Solo un actor institucional⁴⁰ planteó la presión que sentía de parte de sus compañeros de trabajo puesto que para ellos, la expresión abierta o pública del afecto por parte de los hombres o la asunción de labores domésticas que tradicionalmente han sido de las mujeres aún es sinónimo de debilidad; y si bien no es mal juzgado por hacerlo, a través de las chanzas y burlas se manifiesta este imaginario. Se reconoce que han cambiado las relaciones pero se mantienen en el orden de lo privado.

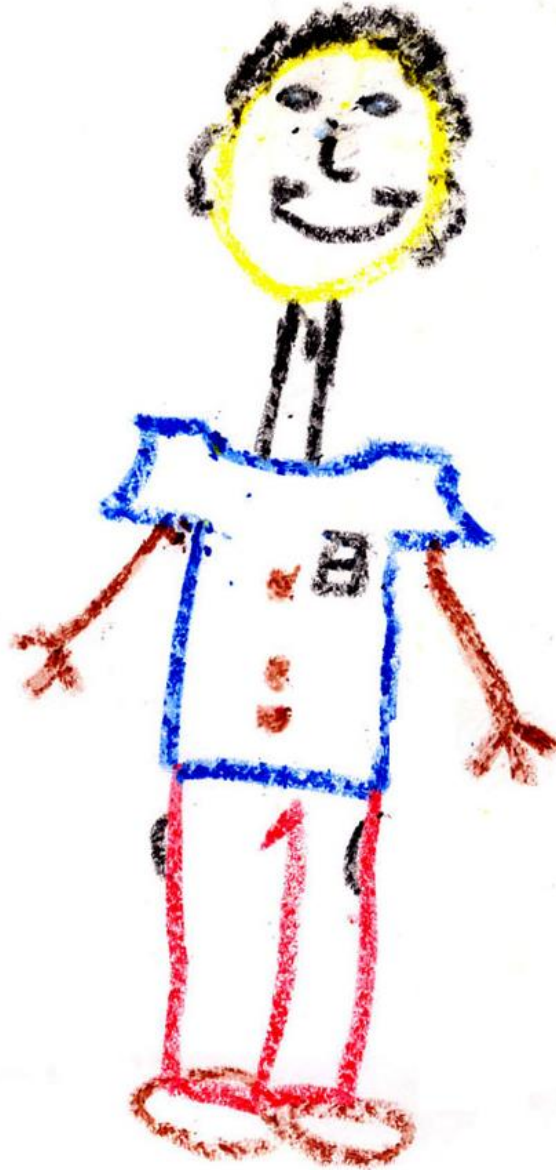
Si bien el objetivo de la escuela no es fortalecer los vínculos por medio de la afectividad, el ambiente escolar influye en las interacciones entre docentes y alumnos y entre los mismos alumnos. De cómo se tramitan las diferencias, de cómo tratan los docentes a sus alumnos/as y de cómo se tratan entre ellos, dependerá también la construcción de relaciones respetuosas. No puede calificarse la labor docente desde la afectuosidad en el acto pedagógico pero el buen trato o el trato respetuoso y digno entre docente y docente es un factor determinante para el aprendizaje. En las experiencias de maltrato y castigo vividas anteriormente en la escuela pudimos darnos cuenta que no era el respeto lo que imperaba si no el autoritarismo despótico. En la actualidad existe mayor control sobre este tipo de comportamiento pero también se hace un llamado a los docentes a involucrarse más en la relación con los alumnos conociendo su realidad y acercándose de una manera más horizontal, cuando no afectuosa. En las entrevistas hechas a los niños y niñas encontramos una experiencia en Frontino y otra en Ciudad Bolívar, en donde los niños y las niñas hacen explícito el afecto como mediador de las relaciones con sus maestros/as.

⁴⁰ Este análisis hace parte del relato de un policía comunitario quien hizo una reflexión profunda en torno a su experiencia afectiva con la familia y los esquemas que se imponen en la institución de la cual hace parte.



[¿cómo te demuestran el cariño tu papá y tu mamá?] Diciéndome cosas bonitas y hay veces cuando tengo muchas dificultades y así, que dijeron una mentira en el colegio y no me creyeron, entonces yo llamo a mi mamá para que solucione los problemas y ella me dice que sí, que va a solucionar los problemas. Cuando me dan un permiso, o cuando me dan algo o cuando me dan un pico o algo así, ellos me expresan así el cariño. GF-CB-N-M-18

Ella [la mamá] cuando yo llego del colegio me da, me tiene el almuerzo servido Ent-F-N-M-29 Mi papá, cuando me trae mi comida, me está dando mucho, mucho amor porque me lo trae; me da mi comida, la que necesito para poder crecer Ent-F-N-H-29



él no es de los que dice “yo lo quiero”, no, sino que se sienta y es “ustedes saben que yo trabajo es para ustedes, yo no trabajo sino es por ustedes, yo no me gasto un pesito mal gastado, todo es para ustedes, y que quisiera darles más, no puedo” Ent-B-M-5

En el escenario escolar también se evidencian otras formas más afectuosas y cercanas en la relación maestro/a – alumno/a, algunos maestros comentan experiencias de este tipo intermediando en la relación de aprendizaje y entre los niños y niñas. El estímulo material y/o verbal, el trato respetuoso, escuchar a los alumnos en sus vivencias y problemas cotidianos, compartir con ellos y ellas experiencias de su propia infancia se ven como una forma más adecuada para acercarse y compartir conocimientos y vivencias.

- **El cuidado y la satisfacción de necesidades como expresión del afecto y el buen trato.** En los casos en los que los adultos/as recuerdan con afecto la relación con los padres, se nombra la provisión de alimentos y ropa como actos de responsabilidad y cariño. En la actualidad aún permanece esta idea de responsabilidad de los padres y madres pero se habla de otro tipo de relaciones en las cuales los cuidados están mezclados con las expresiones explícitas de afecto. Los niños/as también reconocen esos cuidados físicos cotidianos y la satisfacción de necesidades como expresión de afecto hacia ellos y ellas.

El afecto desde lo masculino (los padres) pone de primero la garantía y satisfacción de sus necesidades básicas, como dar objetos adicionales y otras cosas suntuarias y por último la expresión de afecto verbal.

2.1.3.2.3.2 Cambios generacionales y de género en la afectividad

- **Diferencias en la expresión de afecto de los padres hacia los hijos/as según la edad.** *La edad de los niños/as es un factor que puede incidir en la forma de expresar el afecto teniendo en cuenta los cambios evolutivos de los hijos/as, pero en general debe considerarse la expresión del afecto en cualquier edad como un factor esencial para fortalecer los vínculos y las relaciones familiares y sociales.*

Mientras son pequeños hay una tendencia del adulto a manifestar de una forma más abierta sus expresiones de afecto y una mayor cercanía física (abrazos, besos, cargados); a medida que crecen se van estableciendo distancias físicas y cambia el tono con el cual se comunican con sus hijos/as. Estas diferencias son connotaciones al proceso evolutivo de los niños/as que hace que los adultos/as se acerquen más en la infancia cuando se requiere de mayores cuidados y los niños están más dispuestos a recibirlos. Cuando van creciendo, el círculo social se amplía y las expresiones de afecto también adquieren otras connotaciones: los niños/as (aunque no todos/as) prefieren establecer lazos con otros externos a la familia y se viven la afectividad de otra manera. Además va unido a los cambios corporales, los reclamos de intimidad que hace el niño/a, la asunción de roles masculinos y femeninos y el sentir que van creciendo. Cuando están pequeños se despliega toda la afectuosidad física y verbal y a medida que crecen van cambiando esas expresiones, bien sea porque los hijos “se sienten grandes” y les da pena o porque los mismos padres sienten que “ya están demasiado grandes”. Es como si cuando los hijos/as están pequeños se admitieran socialmente unas formas y en la medida que ellos crecen, fueran aceptadas otras, lo que no significa que disminuya el afecto pero sí cambia.

Estas diferencias pueden convertirse en factor protector para los más pequeños en tanto se estimula; o en deterioro de las relaciones en la adolescencia cuando las distancias corporales se mezclan con las emocionales profundizando los conflictos de esa etapa evolutiva. Esta “restricción” del afecto es marcada también por la “rebeldía”

de los hijos: a mayor edad mayor autonomía, menos obediencia a los mandatos de los adultos que hasta ese momento representaban la autoridad y los hijos/as se vuelven más contestatarios.

Como elemento adicional, al interior de las familias se dan rivalidades por el amor materno y paterno y se generan celos de parte de alguno de los cónyuges por el amor que el otro/a le brinda al hijo. Esa rivalidad hace parte de la dinámica familiar que se resuelve de manera eficaz cuando hay una proporcionalidad entre lo dado y lo recibido o cuando no hay inequidades. En algunos casos la diferencia en el trato de uno de los cónyuges hacia los hijos/as puede ser un intento de reparar las ausencias o equilibrar afectos; en otros casos puede convertirse en maltrato cuando son sustanciales las inequidades en la expresión del afecto como nos lo hicieron ver los niños y niñas de Ciudad Bolívar en el grupo focal.

- **Diferencias en la expresión de afecto de los padres hacia los hijos/as según género.** De modo particular encontramos que hay manifestaciones de afecto gestuales, verbales y físicas de los padres hacia sus hijos varones y se relaciona con experiencias anteriores en la infancia. Sin embargo persiste la idea que hay una edad en la que esas expresiones cambian: A los hombres se les deja de cargar más temprano que a las mujeres, y los papás limitan más ligero las expresiones físicas del afecto, especialmente con sus hijos varones, lo que es aceptado tanto por los adultos como por los niños. *“Lo que más me gusta que me digan es “mi niño”. En mi casa me abrazan. [¿Te cargan?] : A no, ¡yo tan grande! [tiene 10 años] me cargaron hasta los cuatro años GF-CB-H-18 [te cargan?] Antes por que ya dicen que ya soy muy pesado. Y besito en la mejilla al papá, y abracitos... Hay lo abrazo, le pongo la mejilla y me voy pal colegio Ent-F-N-H-29.* No fue posible profundizar más en este aspecto⁴¹, pero podría estar relacionado con el proceso identificatorio de los niños y las niñas que se define en la adolescencia, con las restricciones sociales que imponen un límite al acercamiento físico por la prohibición del incesto y con la modificación de las relaciones entre padres e hijos cuando son adolescentes.

Si bien siguen siendo las madres las que más abiertamente lo hacen, encontramos que muchos papás entrevistados asumen de una manera natural las expresiones de afecto físicas como abrazos, caricias, besos, cargar; y verbales como los estímulos, las felicitaciones, o palabras cariñosas y la corrección con palabras afectuosas. Esas expresiones también se han extendido de los padres hacia los hijos varones, lo que puede dar cuenta de la permeabilidad de nuevas ideas frente a la concepción machista que consideraba la afectuosidad explícita como una debilidad del adulto y cierto temor a que los hijos se volvieran afeminados. En ninguna de las narraciones se mencionó este temor.

Expresiones verbales como: *“Venga home, es que usted como es de bonito, como es de berraco!”*. *“yo a usted lo quiero mucho mijo”* dichas por los papás a sus hijos en los cuales hay afecto y transmisión de imaginarios, con la dosis de amor necesario para instaurar la identificación y la identidad del niño. Los consejos, la preocupación por el cuidado de los hijos, las actividades como acompañarlos a dormir, ayudarlos con las tareas, preparar las fiestas de cumpleaños, cuidarlos en la noche, son prácticas

⁴¹ Consideramos las transformaciones en la afectuosidad entre padres e hijos, podría ser un tema a explorar en relación con los cambios culturales teniendo en cuenta los procesos evolutivos individuales y familiares.

relacionales en las que hay mayor involucramiento de tanto de los papás como de las mamás.

2.1.3.2.4 Dimensión: actividades cotidianas de carácter relacional

Esta dimensión hace referencia a todas aquellas actividades que se consideran propias de la niñez y que remiten a la interacción entre adultos/as y niños/as o entre los mismos niños/as en los diferentes escenarios. Pueden ser lúdicas, recreativas, educativas, de ocio, de formación; pueden ser realizadas en los diversos escenarios en que interactúa el niño/a grupal o individualmente como: leer, estudiar, juegos imaginarios. Todas las actividades que el niño y la niña realicen en interacción con otros/as son de interés particular para la estrategia, especialmente en lo que tiene que ver con la prevención del maltrato y la promoción de un trato digno. En la medida en que dichas actividades fomenten los vínculos y afectos entre las personas interactuantes, se considerarán de gran valor para lograr estos objetivos de la estrategia.

Uno juega, se divierte, se distrae, tiene su grupo de amiguitos de la calle, juega, pues en esa época los juegos de la calle eran muy utilizados, vivíamos jugando que con mataballos, que con ollitas, que con todos los implementos de casita, hacíamos una cocina, cocinábamos papitas, pelábamos... hacíamos lo que las mamás de nosotros mantenían haciendo en el hogar, vivíamos corriendo en las quebradas, que teníamos ahí cerquita de la casa una quebrada y vivíamos allá pescando... los echábamos en frasquitos, brincábamos lazo hasta seis, siete de la noche, no nos movíamos de la casa, eso sí, porque no nos dejaban Ent-S-D/M-34



corriendo por todos esos potreros... éramos tan pobres que no teníamos con qué comprar una muñequita, entonces nos la ingeniábamos para hacer muñecas para poder jugar a las mamás, cortábamos un palito como con cinco estaquitas, una así y otra así [muestra cómo las hacían], el caso era que nosotras jugábamos con muñecas Ent-I-M-25

Yo recuerdo que yo jugué, de brincar en la calle, en fin con un balón, con una bicicleta, hasta los 9 años. A mí a los 9 años se me acabaron los juegos. Ya nos entraron, ya no podíamos jugar, ni compartir ni nada de esas cosas, ya...que ya íbamos creciendo y que ya estábamos brinconiando mucho, que ya no ¡Que las mujeres tan "brinconas", no pues! Ent-F-D-M-28

Se proponen para esta dimensión de manera especial, el juego y el deporte como actividades que hacen referencia a los derechos de los niños y las niñas y las labores domésticas como una actividad usada en las prácticas de socialización en la transmisión de valores y normatización.

2.1.3.2.4.1 El juego, el ocio y el deporte, espacios de interacción y vínculo afectivo entre adultos/as y niños/as en diferentes escenarios

La lúdica y la recreación son actividades que alimentan los procesos socioculturales y los procesos psicológicos individuales, en el marco de la interactividad, de las relaciones interpersonales entre educandos, agentes educativos o mediadores sociales y contenidos o tareas, que tienden hacia la construcción y reconstrucción de significados⁴².

(...) A través del juego interactivo con otros, el niño puede incorporar a su conocimiento práctico la experiencia personal de otros niños y adultos, con independencia de las características y antecedentes etnosociales. (AMAR y ABELLO, 1998).

Hay una estrecha relación entre la concepción de niñez que se tiene y las prácticas relacionales entre adultos/as y niños. Dentro de esas prácticas las actividades propias de los niños están marcadas por la tradición y por las transiciones que atraviesa la cultura. Si una cultura valora el trabajo, éste será privilegiado dentro de las actividades que se fomentan en los niños/as; si es la educación lo que la cultura reconoce como esencial en la niñez, pasará a ser el centro y si es el juego una actividad considerada importante para fomentar el pleno desarrollo de niños y niñas, no sólo se facilitarán las condiciones para su ejercicio, sino que la actitud de los adultos frente al juego en general y el de los niños en particular será de respeto y reconocimiento, por lo tanto se estimulará y aprovechará cualquier espacio para ello.

- **Experiencias del juego de los adultos/as en el pasado.** *La experiencia del juego en la niñez es un referente que puede repetirse o reelaborarse en las relaciones que establecen los/as adultos/as con los niños/as en la actualidad.*

Las actividades de los adultos/as en su niñez presentaron variabilidad de acuerdo con la experiencia particular de cada familia. Algunos recuerdan su niñez con alegría relacionándola con el juego como actividad central de esa etapa evolutiva. Un juego a campo abierto o en la calle compartido con los pares especialmente entre el mismo género. Ningún actor adulto/a hizo referencia a juegos compartidos con sus padres u otros adultos significativos de su niñez. En ocasiones se involucraban hermanos/as mayores con los menores, lo que nos indica que el juego, cuando era permitido, se daba solo entre los niños, no con los adultos.

La mayoría de las veces se combinaba el juego con el estudio y en la mayoría de las mujeres, con labores domésticas. De acuerdo a las condiciones económicas se tenía acceso a juguetes o juegos didácticos pero la no obtención de ellos no se refiere como un factor de impedimento para jugar, puesto que los espacios de interacción grupal y a campo abierto eran las favoritas.

⁴² Recuperación de juegos ofrecidos por Cinde en el proceso de capacitación de la construcción del sistema de evaluación de la EERN. Elaborado por Leonor Marina Restrepo C. Marzo de 2005.

- **Juegos y fiestas tradicionales.** *Estos juegos se referencian en tanto hacen parte de tradiciones que se transmiten de una generación a otra y contienen valores y creencias que nos indican los cambios que tienen los contextos, las familias y las personas en sus interacciones. De otro lado, la recuperación de los juegos tradicionales sólo se da cuando los/as adultos/as lo enseñan y comparten con los niños/as. Así, los niños responden recuperando también la historia de sus antepasados, una labor que el maestro puede hacer desde el aula y los padres desde su casa.*

Los juegos tradicionales mencionados en su mayoría eran grupales: “ollitas”, “matacaballos” comitiva, mamacita, escuelita, chucha, escondidijo, catapiz, saltar la cuerda, esconde el anillo, mataculin etc. Eran realizados en espacios abiertos (la calle o el campo) y si bien había restricciones de hora especialmente para las niñas, en general no había los temores que ahora existen por la violencia. Esto además permitía la interacción de los niños y niñas desde pequeños hasta muy grandes lo que estrechaba los vínculos entre ellos/as generando hermandades que se extendían a sus familias.

Otras actividades compartidas incluso por familias enteras como los “sancochos “los paseos de olla, pescar en el río”, eran espacios de interacción, de relación, de construcción y reafirmación de la identidad colectiva; de ocio y aprendizaje, de alegría que quedan como referentes de una niñez generalmente feliz compartida entre generaciones.

Igual sucede con las fiestas familiares como la “primera comunión”, los cumpleaños, los bautizos y matrimonio. Son rituales que permiten a los niños y adolescentes construir identidades con su familia y su cultura y hacer la transición de una etapa del ciclo vital a la otra. Rituales que tienen mucho de común en tanto son compartidas y quedan en los imaginarios colectivos; y de particular en la subjetividad que construye cada uno/a sobre su niñez y que busca repetirse si fue feliz o evitarse y cambiarse con los hijos/as cuando fue una experiencia triste o traumática. Estas experiencias quedan indeleblemente grabadas en la memoria de cada uno/a alimentando su ideal de niñez y fusionando el pasado con el presente en la relación con los hijos y con las expectativas que tienen para ellos y ellas.

Jugar en la calle es de niños. [Las niñas deben jugar] en la casa o hay parques, pero no en la calle, eso es muy feo...¿ o qué diría usted? yo no veo ninguna diferencia ahí, porque los niños y las niñas se juntan a jugar, a tirar balón, todos revueltos, pues yo no estaría de acuerdo pero qué va a hacer uno. E: y si usted tuviera una nieta, dejaría que jugara... P: no, no, no, yo la llamaría “venga aquí, deje de jugar con los niños allá, juegue con las niñas” Ent-B-PS-H-4

Ya casi no juego con eso ya casi no me gusta jugar. A veces jugamos balón. R: ¡A mi si me gusta mucho eso! El fútbol. R: Los niños juegan con carros y las niñas juegan con muñecas Y: Las niñas conversan de hombres, las niñas todas conversan de los hombres y los hombres conversan de las niñas. Ent-F-N-H-30



[¿Las niñas no deben jugar fútbol?] R: No, voleibol, porque el fútbol es de los hombres Ent-F-N-H-30

uno si los encamina como por el lado de que más femenino, que el ser de niño, porque por ejemplo hay niñas que se dedican mucho como a hacer los jueguitos de hombre, como a jugar mucho fútbol o a hacer cosas que son brusquitas pues, y uno los encamina es como a que la niña haga lo que es más adecuado para la niña y el niño lo que es más adecuado para el niño, por decir algo, en los salones uno permite que el niño tenga acceso a todos los juguetes, lo que son carros, muñecas, pelotas, escobas, pero uno sí... de acuerdo a lo que uno vea en el niño uno sí lo guía y lo orienta por el lado que uno cree que es más conveniente para él Ent-CB-AI-M-21

Las tradiciones culturales como las fiestas navideñas, “traídos del niños Dios”, la semana santa, y las festividades propias de cada municipio, además de ser un festejo cultural compartido por comunidades enteras, se convierten en una oportunidad de interacción entre los adultos y los niños que dejan instalados unos recuerdos de practicas relacionales dadas en la propia infancia. La navidad (aunque también está mediada por el comercio), es una época del año en la cual los niños/as son el centro de atención. Por ejemplo, los traídos (regalos dados por los padres o adultos), además de ser una tradición, representan una etapa de la vida en la cual los objetos simbolizan las relaciones de afecto de los adultos hacia los niños; también connotan implícitamente una responsabilidad puesto que los adultos son los encargados de brindarles momentos de felicidad a los niños y niñas. Además, los juguetes⁴³ son objetos que rememoran la niñez propia y la relación que se estableció con los adultos/as que nos cuidaban.

- **Diferencias de género en la participación de niños/as en el juego.** *En los juegos de los niños/as se visibilizan las prácticas relacionales instauradas en la realidad. En ellos se reproducen los roles de los/as adultos/as, las diferencias de género, los estereotipos, las creencias y lo mitos instalados culturalmente.*

En las experiencias lúdicas vividas en el pasado, había una clara demarcación de los juegos para hombres y mujeres, respondiendo a los estereotipos de lo femenino y lo masculino. El carro de rodillos, el fútbol, la perinola, los carritos, las canicas, el trompo, el “machuque”⁴⁴, eran juegos exclusivos para niños. Aunque había algunas niñas que mostraban habilidad para algunos de ellos, no era bien visto y se les estimulaba a participar de juegos “propios para las mujeres” como la mamacita, la comitiva, la escuelita, que estaban referidos más a la esfera de lo doméstico.

Estos linderos en la participación de los juegos también pueden leerse desde las diferencias de comportamiento entre hombres y mujeres de acuerdo con la etapa evolutiva que viven: En la edad escolar por ejemplo, entre los 7 y 12 años son más marcados los límites territoriales y hay una tendencia universal a establecer relaciones con personas del mismo sexo, lo que da lugar a espacios exclusivos entre chicos y chicas del mismo género. Puede existir entre ellos/as cierta territorialidad, sin embargo, las tendencias culturales las remarcan desde los prejuicios morales y las desigualdades de género, incidiendo en las practicas relacionales de niños y niñas.

En esa edad es posible que los niños y niñas compartan todos los juegos y que desarrollen todo su potencial participando en las actividades sin distinción de género, como también pudimos verlo en los juegos tradicionales compartidos entre ambos géneros como: “la chucha cogida”, el balón, “el ponchao”, “el escondidijo”, que se hacían en la calle. Sin embargo las niñas tenían mas restricciones que los varones en los horarios de entrada a la casa (a las seis o máximo hasta las ocho de la noche) y a medida que crecían ya no las dejaban salir a jugar y menos con los varones pues eran vistas como “brinconas”.

Las transiciones evolutivas marcan las diferencias en los intereses, las actividades y los juegos de los niños y las niñas, pero también marcan las restricciones hacia las

⁴³ Objetos que remiten al juego, al jugar y lo lúdico.

⁴⁴ Lo que hoy se llaman tazos y consiste en tumbar con una piedra o una canica caramelos, figuras o monedas.

mujeres. En el caso de las mujeres, la menarca⁴⁵ es un momento transicional porque en muchas mujeres define el abandono obligado del espacio tiempo de la niñez a otra etapa, y el abandono de los juegos, lo que se recuerda con nostalgia. Abandonos forzados por los padres que cuidando cohiben y prohíben a las niñas hacer cosas que disfrutaban, confinando sus actividades más al ámbito de lo privado, forzándolas a permanecer dentro de la casa. Ese confinamiento va radicalizando las diferencias entre hombres y mujeres que hasta ese momento no eran tan marcados: Los hombres se reafirman en la calle y las mujeres en la casa. Con el paso del tiempo, los intereses se centran en la eroticidad y la sexualidad y vuelven a reencontrarse ambos géneros pero con marcadas diferencias en el proceso identificadorio.

La cohibición de la calle para las mujeres tenía que ver con el cuidado pero también con la cohibición, una mayor vigilancia y juzgamiento de su comportamiento, soportado en la subvaloración social de las mujeres frente a los hombres. Imaginarios simbólicos de hombres y mujeres que generalmente dejaban mal librada a las últimas y se recalca permanentemente a través de chistes o frases como *“Que los hombres eran malos y aprovechados de las mujeres y que las mujeres... yo recuerdo mucho cuando mi abuelita me decía: Es que el hombre donde caiga, por feito y por pobre que sea, cae parado, en cambio la mujer no Ent-F-D-M-28.* Este confinamiento de las mujeres a los escenarios cerrados tendrían también una relación con posibilidad o no de participar en lo público.

Los niños y niñas también ratifican estos imaginarios en torno al juego. Si bien hoy se mezclan sin tantas restricciones como en el pasado y comparten juegos y actividades, algunos/as de ellos/as nos hicieron ver esas distinciones de género en torno a juegos y juguetes. La mamacita que hoy se juega con las barbis es una actividad prevalente de las niñas, y el fútbol y las canicas por ejemplo son preferentemente de los niños. Los argumentos van desde “juegos que son bruscos son mas para niños porque las niñas son más delicadas” hasta que los muñecos son artículos del lado femenino, no masculino.

⁴⁵ Primera menstruación.

Ya no podía jugar, porque había que ayudar a cuidar a los hermanitos, el que hacer de la casa. Mi mamá nos llamaba a mi hermana y a mi y cuando ella se levantaba, ya teníamos que tener el maíz molido, el oficio y el agua de panela en el fogón, entonces ya se levanta a hacer el chocolate y a armar las arepas, porque nosotras todavía no las sabíamos armar... entonces yo pienso que a uno si le toco muy poquito de niño. Ent-F-M-31



yo digo que uno mismo, padre de familia uno es el que se encarga de hacer de eso, el niño a micro fútbol y la niña a natación... sin preguntarle es uno los va metiendo como a... les va eligiendo como lo que a uno le gusta, y no, uno tiene que respetar los gustos porque son diferentes... Ent-CB-AI-M-21

Digamos por ejemplo que para un niño es muy importante el juego que está realizando pero para el adulto puede que no sea importante pero esas son las actividades propias de la edad del niño, ¿Qué es importante para él? Jugar digamos en estos momentos, lo de nosotros era jugar balón, jugar a los zancos, en estos momentos un niño armar y desarmar un juguete. Digamos por ejemplo en el caso mío, de nuestra familia, para el niño menor es muy importante desbaratar un carro y volverlo a armar, pero si yo no veo que eso sea importante para él entonces yo le digo: "dejá eso que después lo hacés que hay tiempo pa' eso y te necesitamos aquí..." Ent-SD-PJ-D-M-11

De otro lado, hay actividades que definitivamente pertenecen más al orden de lo masculino como “colgarse de los carros”, de la cual dieron cuenta algunos adultos y niños. Esta es una actividad netamente masculina por el riesgo físico que implica y que requiere además de mucho arrojo, agilidad, intrepidez y fuerza. Esta actividad marca una diferencia de género pero también califica de intrépidos a quienes la hacen y aunque se hacen a hurtadillas de los padres, tiene que ver con el cuidado de los adultos hacia los niños: padres, otros adultos de la calle o los mismos conductores.

Si bien en las instituciones como jardines y guarderías hay más libertad de interacción (el que sean mixtas ha generado cambios en los niños/as y en los adultos/as) y se les ofrecen diversidad de juegos y juguetes, sin embargo, aún prevalece la idea de que hay juegos que son para niños y otros para niñas y en esa medida se direcciona el juego y el deporte o se interviene cuando un niño/a prefiere actividades que tradicionalmente han sido del sexo opuesto.

2.1.3.2.4.2 Transiciones y cambios en las relaciones adulto/a niño/a a partir del juego

En el trabajo de campo pudieron observarse estas transiciones que están del lado de las actividades y de los discursos, en algunos casos contradictorios, pero igual mostrando tensiones entre la tradición sexista del pasado y las nuevas interacciones hombre/mujer en el presente. Para dar solo algunos ejemplos, en la normal de Frontino durante el recreo todo el colegio estaba congregado en torno a un partido de fútbol jugado por alumnas del mismo colegio; en Ciudad Bolívar existen escuelas de fútbol, ajedrez y clubes de patinaje en los que participan niños y niñas, varios niños aceptaron que juegan *barbies* con sus amiguitas y les parece natural que ellas jueguen fútbol; varias personas adultas entrevistadas aceptaron hacer jugado en su infancia juegos tradicionales del género opuesto sin que esto haya significado un trauma o problemas de identidad sexual⁴⁶.

- **Actitud de los adultos/as frente al juego.** *La actitud de los adultos/as frente al juego y la lúdica está en interrelación con sus experiencias y aprendizajes e influye en las prácticas relacionales cotidianas con los niños/as.*

Expresiones como “hay que respetar el juego de los niños y niñas” o hay que comprender el mundo de los niños para no exigirles como adultos, nos muestran una transición interesante en torno a la valoración del juego y las actividades lúdicas de los niños y la actitud de los adultos/as.

En la entrevista a las jardineras de Bolívar emerge una reflexión en torno a la direccionalidad de los juegos de los niños/as por parte de los adultos/as pues si bien no hay una imposición, prevalecen los prejuicios culturales aún a costa de los gustos o preferencias de los niños/as. Ellos/as no saben cuáles juegos o deportes son para cada género, es la sociedad y la institución que la representa, la que se encarga de hacerlo, aunque no lo haga manera violenta, ratificando los referentes de identidad e identificación para cada sujeto. En esa medida, estas actoras institucionales proponen el respeto por los gustos de los niños ofreciéndoles diferentes alternativas lúdicas y pedagógicas.

⁴⁶ Un temor inherente en torno a los estereotipos de género en los juegos: la masculinización en el caso de las niñas y el afeminamiento en el caso de los niños.

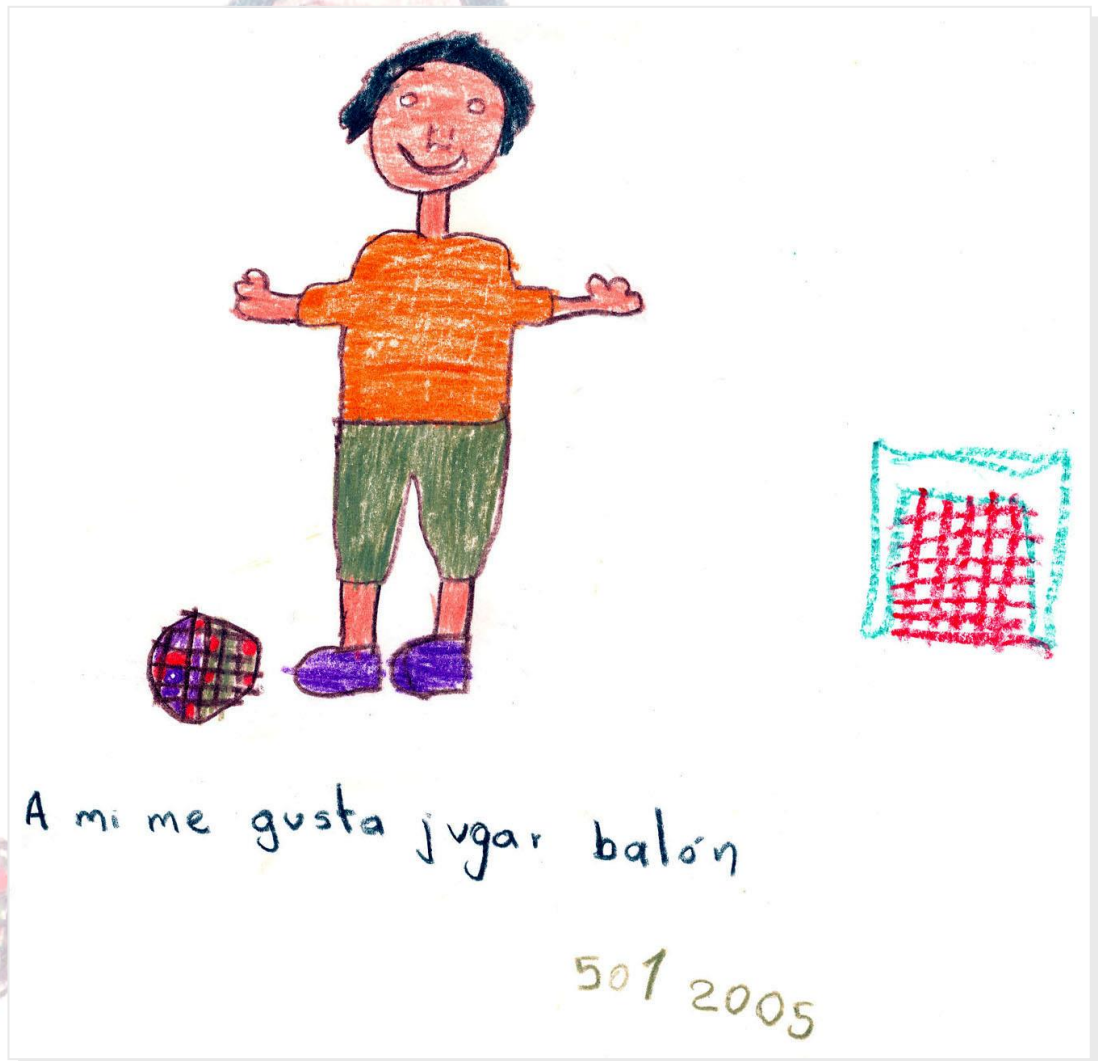
Otro aspecto que emerge desde lo institucional es el involucramiento de los padres en las actividades que hacen sus hijos/as y la sensibilización que se logra a través de talleres lúdicos donde los adultos/as vivencian el juego y pueden comprender su importancia para el desarrollo de sus hijos/as. Recordemos que la actitud de los adultos/as en la mayoría de las veces es determinante para el involucramiento de los niños y niñas en juegos y deportes, en la medida que fomentan o entorpecen su participación; los adultos se convierten en estimuladores o vigiladores de esas actividades y les “inyectarán” sus prejuicios o les ayudarán a cambiar los estereotipos que discriminan negativamente y subvaloran los roles femenino y masculino.

- **Juegos compartidos entre adultos/as y niños en diferentes escenarios.** *El juego compartido entre adultos/as y niños/as, es un espacio potencialmente valioso para la interacción, el fortalecimiento de vínculos afectivos y el aprendizaje mutuo.*

Los juegos y las actividades de los niños y niñas pueden ser aprovechados para potenciar el desarrollo y aprendizaje donde los adultos/as sean apoyo y den acompañamiento y sea una oportunidad de compartir y reconstruir la propia infancia.

La mayoría de los adultos/as contó experiencias de juego con los niños y niñas, tanto en la escuela como en la familia, a veces para “aquietarlos” o para que no salgan a la calle (por el riesgo), pero se mencionan variedad de actividades compartidas como: juegos de mesa y muy especialmente ver televisión en familia⁴⁷. También hay un gran interés de las madres y de algunos padres por las responsabilidades escolares de sus hijos/as. En la escuela los y las docentes entrevistados/as relatan actividades compartidas con los alumnos en el aula y fuera de ella: jugar partidos de fútbol o balonmano, salir a paseos, visitarlos a sus casas o invitarlos a las de ellos, contarles anécdotas de su pasado o estimularlos con palabras y abrazos.

⁴⁷ Aspecto que se analiza en comunicación.



A mi me gusta jugar balón

501 2005

Las niñas pueden jugar con muñecas... no y fútbol si ellas quieren. Las niñas pueden jugar fútbol y si las profesoras quieren jugar con los niños, jueguen pero no brusco, ¿Qué más me faltaba? Ah, y en la casa no pueden jugar, si tiene tareas primero haga las tareas o sino ¡pela, pela! Ent-S-N-H-36

Niña: ahí niños que juegan con muñecas, pues yo no le veo ninguna, ninguna cosa por que es que los niños también, los niños pueden jugar. Yo tengo amiguitos que juego Barbie con ellos, yo tengo el Kent, yo les presto el Kent a ellos o ellos también manejan Barbie, eso es lo mismo, pues yo pienso que es lo mismo. GF-CB-M-18.

- **Cambios observados en la participación de niños y niñas en los juegos y deportes.** Si bien no fueron la generalidad, varios adultos/as admitieron haber tenido experiencias de juego compartido con niños y niñas en su infancia sin ninguna dificultad, lo que muestra que de alguna manera, las familias y los adultos/as del pasado también tenían otras mentalidades y pensares que permitían y favorecía las actividades lúdicas de los niños sin discriminaciones radicales de género.

En los discursos de los adultos encontramos posiciones encontradas producto de la mayor demanda de libertad que hacen hoy los niños y niñas, la experiencia escolar que en las instituciones públicas es mixta lo que trae nuevas relaciones de género; y de otro lado, los prejuicios de antaño en torno al rol femenino y masculino y los temores reales del presente frente al abuso sexual⁴⁸, los embarazos precoces, el consumo de drogas y la presencia de actores armados que en algunos municipios es una amenaza permanente.

Los padres y madres de hoy se las tienen que ver con estas diferencias y el deseo de no repetir su pasado con los hijos. En esa medida encontramos que los juegos son más dentro de la casa como una forma de cuidarlos y vigilarlos permanentemente más que impedir que jueguen niños con niñas. Aspecto que además tiene que ver con la responsabilidad asumida por las padres y madres “estar pendientes de los hijos/as” es saber siempre donde están, a qué horas llegan, con quien juegan o estudian e incluso puede llegar a casos extremos como el relatado por un actor de Bolívar que decía que se asomaba a la escuela a observar el comportamiento de su hija; o de otra mamá que nunca las dejaba salir solas por temor a que algo les pasara. Vemos como esas tensiones pasan pendularmente de un extremo a otro: del descuido o despreocupación de algunos al expresivo cuidado y protección del otro lado.

Los niños y las niñas juegan en pequeños grupo o solos dentro de la casa, en la acera con la vigilancia de la madre o en la escuela. Los juegos compartidos en la calle son el fútbol para los hombres y la mamacita para las mujeres. Algunos niños/as conocen y practican juegos tradicionales como canicas, trompo, yo-yo, yeimi, chucha y escondidijo; y en las actividades recreativas de campo mencionan los paseos a los charcos o piscinas como una actividad de la cual disfrutaban enormemente. En los municipios donde hay programas culturales como escuelas de música o deportes, esta se convierte en un espacio de aglutinación y fomento de actividades grupales entre pares. Las actividades individuales que más les gusta son: jugar, leer, escuchar música, jugar nintendo, observar las estrellas, jugar barbies, escribir y ver televisión.

Los mismos niños y niñas nos muestran las contradicciones existentes respecto a las diferencias de género en la participación de actividades lúdicas y recreativas: algunos dicen que las mujeres pueden jugar fútbol y los hombres muñecas y lo han experimentado sin ningún problema y otros dicen abiertamente que hay actividades que son exclusivas de un sexo o de otro, aduciendo características masculinas o femeninas adecuadas a cada actividad.

⁴⁸ Temor que se ha extendido a los niños en tanto se han conocido experiencias de abuso a ellos.

2.1.3.3 Matriz de Indicadores Basales de las categorías de análisis. Practicas Relacionales y Concepciones de infancia.

Los indicadores construidos y propuestos corresponden a aquellos aspectos que están al alcance de la intervención de la EERN.

MATRICES DE INDICADORES BASALES CATEGORIA PRACTICAS RELACIONALES

	INDICADORES BASALES		INDICADORES DE EFECTO 1	INDICADORES DE EFECTO 2 IMPACTO
	INDICADORES	INDICES		
1. DIMENSION: NORMATIZACIÓN	1.1. Ejercicio de la autoridad en la escuela y la familia	1.1.1. Experiencias de autoritarismo y vividas ayer en la familia y la escuela.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Los/as actores visibilizan las posiciones dominante y dominada en la relación adulto/-niño/a. ➤ Los/as actores reflexionan sobre la diferencia entre autoridad y autoritarismo en las relaciones adulto/a-niño/a en la escuela y la familia. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Los actores relatan experiencias en las que se sustituye el poder por la autoridad en las relaciones adulto/a-niño/a. ➤ Los adultos/as que han logrado cambiar sus relaciones violentas con los niños/as, comparten su experiencia y aprendizajes con otros adultos/as convirtiéndose en multiplicadores de los aprendizajes
1.1.2. Experiencias de autoritarismo vividas en la familia y la escuela hoy.		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se valora la educación como un medio para cambiar las relaciones violentas entre adultos/as niños/as. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se reconoce la legislación como un límite en el maltrato entre adultos/as y los niños/as. 	
1.1.3. Del autoritarismo a la autoridad: transiciones.		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Las diferencias en el trato de los adultos/as hacia los niños/as según la edad se relacionan con el cuidado. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Los/as actores reconocen cambios en sus relaciones a partir de la educación. 	
1.1.4. Normas establecidas en la familia y la escuela.		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se reconocen cambios en las relaciones de género en la escuela y la familia como algo positivo en las relaciones adulto-niño/a. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Las diferencias entre niños y niñas no generan inequidades en las relaciones de los adultos/as con los niños/as. 	
1.1.5. Del buen trato al trato digno.			<ul style="list-style-type: none"> ➤ Los niños/as reconocen sus diferencias pero reivindican un trato equitativo para todos/as. 	

	<p>1.2. Acciones de normatización ejercidas en la familia y la escuela</p>	<p>1.2.1. Formas experiencias de castigo y maltrato vividas ayer.</p> <p>1.2.2. Justificaciones que los/as adultos/as dan sobre la forma como fueron castigados y/o maltratados en la niñez.</p> <p>1.2.3. Efectos y sentimientos que dejó el maltrato recibido en la infancia.</p> <p>1.2.4. Imaginarios y conceptos del maltrato.</p> <p>1.2.5. Formas actuales del maltrato de los/as adultos/as hacia los/as niños/as en la normatización.</p> <p>1.2.6. Del maltrato como castigo al castigo sin maltrato.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ La reflexión sobre las formas de castigar a los/as niñas ayer y hoy permite reconocer aprendizajes. ➤ Se reconocen las diferencias entre sancionar-corregir-castigar diferentes del maltrato. ➤ Los/as actores reflexionan sobre los sentimientos que deja en los niños/as el castigo y el maltrato. ➤ Los/as adultos/as buscan ayuda para cambiar las relaciones violentas con sus hijos/as. ➤ Los adultos/as reconocen la importancia de negociar las normas con los niños/as. ➤ Las justificaciones que dan los/as adultos/as para sancionar y/o castigar están sustentadas en el cuidado y protección de los niños y niñas. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Las reflexiones hechas sobre el castigo, ayudan a cambiar el trato de los adultos/as hacia los niños/as. ➤ Los actores identifican el maltrato como trato no digno. ➤ Los/as adultos/as usan la sanción y la corrección como métodos privilegiados para la normatización. ➤ Los actores diferencian claramente los métodos de normatización dignos de aquellos que son violentos o no dignos. ➤ Los niños/as reconocen y diferencian la sanción y el castigo del maltrato y exigen del adulto un trato digno. ➤ Las normas establecidas en la familia y la escuela no vulneran los derechos de los niños. ➤ Las normas establecidas en la escuela y la familia son concertadas con los niños/as ➤ El niño/a comprende y acata las normas como parte de su formación. ➤ Se da explicación a los niños/as sobre los motivos de la sanción y/o el castigo. ➤ Los adultos/as significativos tienen acuerdos en las normas y su aplicación.
--	---	---	--	---

DIMENSION: NORMATIZACIÓN	<p>1.3. Obligaciones y responsabilidad es asignadas por los/as adultos/as y asumidas por los niños/as.</p>	<p>1.3.1. Responsabilidades de los adultos/as que son asignadas a los niños/as.</p> <p>1.3.2. Asignación de responsabilidades como estrategia de normatización (oficios y trabajo)</p> <p>1.3.3. Diferencias en la asignación de responsabilidades según género.</p> <p>1.3.4. Diferencias en la asignación de responsabilidades según edad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se diferencian las responsabilidades asignadas a los/as niños/as como parte de la normatización de aquellas que son maltrato, abuso o explotación. ➤ El estudio y el cuidado propio hacen parte de las responsabilidades asumidas por los niños/as. ➤ Se asignan responsabilidades a los/as niños/as teniendo en cuenta su edad y sus capacidades. ➤ Se reconoce que tanto el niño como la niña pueden asumir responsabilidades en las labores domésticas. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Las responsabilidades asignadas a los niños se fundamentan en el cuidado y protección, no los ponen en riesgo ni vulneran sus derechos sino que potencian su desarrollo. ➤ Se diferencian claramente las responsabilidades de los adultos y de los niños. ➤ Las responsabilidades asignadas a los niños/as promueven la equidad de género.
---------------------------------	---	--	---	--

2. DIMENSION: COMUNICACIÓN	2.1. Experiencias de comunicación entre adultos/as y niños/as.	<p>2.1.1. El silencio y la negación de la palabra: comunicación que no dignifica.</p> <p>2.1.2. Comunicación que dignifica. Cambios observados en la comunicación</p> <p>2.1.3. Temas de conversación entre adulto/as y niños/as.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Los adultos/as reconocen la importancia de conversar sobre cualquier tema con los/as niños/as para fortalecer vínculos afectivos en la familia y asumir una educación más horizontal la escuela. ➤ Se reconocen experiencias de comunicación adulto/a-niño/a que no dignifican o causan dolor como: ignorarlos, culpabilizarlos o degradarlos. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Los/as actores sienten que los vínculos afectivos se han fortalecido a partir de una comunicación más cercana, respetuosa y horizontal entre adultos/as niños/as en la escuela y la familia. ➤ Los/as adultos/as reconocen, valoran y respetan la palabra de los niños/as y tienen en cuenta sus opiniones al tomar decisiones en la familia y la escuela. ➤ Los/as niños/as relatan experiencias donde se sienten escuchados por los adultos/as y por otros niños/as.
	2.2. influencia de los medios de comunicación en las practicas relacionales entre adultos/as niños/as	<p>2.2.1. Influencia de los medios en las relaciones adulto/niño.</p> <p>2.2.2. Medios de comunicación e imaginarios de violencia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se reconocen los medios de comunicación y su incidencia en las relaciones de los niños/as y los adultos/as en familia y en la escuela. ➤ Se identifican los mensajes de violencia y discriminación dados en los medios de comunicación. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Los/as adultos/as aprovechan la información que dan los medios para tener una comunicación más cercana con los niños y niñas. ➤ La televisión es una actividad compartida por padres/madres e hijos/as y aprovechada como medio de aprendizaje, de normatización y acercamiento entre las generaciones. ➤ Se usan los medios de comunicación para difundir los derechos de los niños y niñas.

3. DIMENSION: AFECTIVIDAD	<p>3.1. La expresión de afecto entre adultos/as y niños/as como fundamento de las prácticas relacionales dignas.</p>	<p>3.1.1. Expresiones de afecto y buen trato entre adultos/as y niños/as vividas ayer en la escuela y la familia.</p> <p>3.1.2. Cambios en la expresión de afecto entre adultos/as y niños/as vividas hoy en la escuela y la familia.</p> <p>3.1.3. El cuidado y la satisfacción de necesidades como expresión del afecto y el buen trato.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Padres y madres reconocen la expresión del afecto hacia sus hijos/as como parte del cuidado y la normatización. ➤ Los/as docentes valoran las expresiones de afecto con sus alumnos como parte de la educación. ➤ Los niños y las niñas expresan el afecto a los/as adultos/as y a otros niños/as. ➤ Los adultos reflexionan en torno a los estereotipos impuestos por la cultura que impiden que ellos expresen el afecto abiertamente. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ La expresión del afecto entre adulto/as – niños/as fundamentan el trato digno en la escuela, la familia y la comunidad. ➤ Los niños y las niñas reconocen que los adultos/as les expresan el afecto y lo identifican con el buen trato. ➤ Hombres y mujeres expresan abiertamente el afecto hacia los/as niños/as sin discriminación de género o edad. ➤ los/as adultos/as establecen relaciones equitativas con los niños/as sin distingos de género o edad.
----------------------------------	---	--	---	--

4. DIMENSION: ACTIVIDADES COTIDIANAS DE CARÁCTER RELACIONAL	4.1. El juego, el ocio y el deporte espacios de interacción y vínculos afectivos entre adultos/as y niños/as en diferentes escenarios.	4.1.1. Experiencia del juego de los/as adultos/as en el pasado.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Los actores identifican el juego como actividad esencial de la niñez. ➤ Los padres y madres juegan más frecuentemente con los hijo/as ➤ Los adultos/as aprovechan los espacios lúdicos y deportivos para compartir con los niños/as. ➤ Los adultos/as enseñan juegos tradicionales a los niños/as. ➤ Los medios de comunicación (televisión, computador otros) son espacios en los que la familia comparte. <p>Se fomentan espacios grupales de recreación como los paseos, las fiestas tradicionales y los eventos comunitarios donde participan adultos/as y niños/as.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El estudio, el juego son reconocidos por los niños como parte de sus derechos. ➤ Los espacios de juego de los niños/as son respetados por los adultos. ➤ Los adultos/as estimulan el juego, la recreación y el ocio creativo en los niños/as para fomentar su desarrollo. ➤ Las diferencias en los juegos de niños y niñas no responden a estereotipos de inequidad entre los géneros. ➤ El espacio de juego se aprovecha para compartir experiencias tradicionales entre generaciones.
	4.2. Transiciones y cambios en las relaciones adulto/a-niño a partir del juego.	<p>4.2.1. Actitud de los adultos/as frente al juego.</p> <p>4.2.2. Juegos compartidos entre los adultos/as y los niños/as en diferentes escenarios.</p> <p>4.2.3. Cambios observados en la participación de niños y niñas en los juegos y los deportes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se priva a los niños de algunos juegos o actividades como sanción para evitar el castigo físico. ➤ El juego es aprovechado para transmitir normas y valores sociales. ➤ Se identifica en los juegos de niños y niñas los estereotipos culturales que generan inequidad. ➤ Tanto los niños como las niñas participan de los juegos y los deportes que tradicionalmente han sido exclusivos del género opuesto. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se explica al niño/a la razón por la cual se le priva de la actividad. ➤ se fomenta la participación de niños y niñas en los juegos sin distingo de género sin que esto signifique discriminación. ➤ Se ofrecen múltiples alternativas de juego y deporte a niños/as para que ellos elijan. ➤ El adulto/a no induce el juego de los niños/as marcando diferencias de género.

CATEGORÍA: CONCEPCIONES DE INFANCIA

1. DIMENSIÓN: DEFINICIÓN	INDICADORES BASALES		INDICADORES DE EVALUACIÓN	
	Indicadores	Índices	Efecto 1	Efecto 2
	1.1. Valoración que hacen las personas adultas de su propia niñez.	1.1.1. Agradable	Los/as adultos/as rescatan las experiencias agradables y reflexionan sobre las experiencias desagradables de su infancia para generar cambios positivos en las concepciones de infancia. Se reconocen las diferencias entre el ideal y la situación real de la niñez en cada municipio.	Los aprendizajes logrados a través de la reflexión de las experiencias vividas en el pasado son fundamento para garantizar la no repetición del maltrato a los niños/as. La realidad de la situación de la niñez está en mayor concordancia con el ideal que colectivamente se construye de ella.
1.1.2. Desagradable				
1.2. Caracterización que hacen los y las actores sociales de la niñez ideal	1.2.1. Adulto-céntrica	Los adultos y las adultas reconocen el efecto que tiene en sus vidas y en las relaciones con los niños y las niñas, la vivencia de su propia niñez.	Las vivencias y opiniones de los niños/as son tenidas en cuenta para transformar las concepciones de infancia. Los adultos/a se convierten en referentes de respeto y dignidad en las concepciones de infancia.	
	1.2.2. Exaltada Sobrevalorada			
	1.2.3. Sujeto	Los y las participantes conocen la Convención sobre los derechos de los niños y las niñas, el sentido de cada una de las áreas de derecho.	Se reconoce a los niños y niñas como sujetos de derechos y responsabilidades con una historia propia que debe ser respetada y valorada.	
	1.2.4. Sujeto/objeto de necesidades	Los adultos/as hacen referencia a su responsabilidad para cubrir las necesidades de los niños/as.	Los y las participantes reconocen los derechos de los niños y las niñas como derechos, no como servicios y que requieren satisfactores a sus necesidades	

		1.2.5. Según atributos de la niñez	<p>Se diferencia la protección como un derecho, de la condolencia hacia los niños/as.</p> <p>Se visibilizan las características positivas propias de los niños/as.</p>	<p>según su condición de género, edad, y etnia.</p> <p>El trato digno entre adultos/as y niños/as es el fundamento de los discursos sobre la niñez.</p> <p>La exaltación de las características de los niños/as sirve de referente para cambiar las concepciones sociales de la niñez y el trato entre adultos/as-niños/as.</p>
1.3. Percepción que tienen los y las actores sociales de la niñez real	1.3.1. Problema-amenaza para adultos/as	<p>Los/as actores visibilizan los cambios que tiene la niñez de hoy y las dificultades que se generan en las relaciones adulto/niño.</p> <p>Se reflexiona con los niños y las niñas sobre cómo creen que les ven las personas adultas y cómo ellos y ellas ven a los adultos y las adultas.</p> <p>Actores sociales denuncian ante las autoridades competentes y legalmente constituidas el trato no digno a los y las niñas.</p>	<p>Se valoran positivamente algunos cambios en el comportamiento de los niños/as y se asumen como un aporte a las transformaciones en las concepciones de infancia.</p> <p>Prevalece una concepción de infancia que dignifica al niño como sujeto socio-político que debe ser respetado y debe tener las oportunidades para potenciarse como todo ser humano.</p>	
	1.3.2. Sujetos	<p>Los y las participantes conocen las alternativas jurídicas y políticas para la restitución de derechos de los niños y las niñas</p>	<p>Los niños y niñas demandan el respeto a sus derechos, sustentados/as en el respeto a los derechos de los otros y las otras.</p>	
	1.3.3. Vulnerable – vulnerada	<p>Los y las participantes reconocen</p>	<p>Los y las niñas se toman en</p>	
	1.3.4. En relación con el maltrato infantil			

		1.3.5. Manejable	las funciones que en cada área de derecho debe cumplir El Estado y la Escuela, la familia y la comunidad.	cuenta para la toma de decisiones que les afectan, en la familia, la escuela y su comunidad.
		1.3.6. Consumidora		
		1.3.7. Mediatizada		
	1.4. Tránsito (cuando se deja de ser niño/a)	1.4.1. Marcas del tránsito identificables en el tiempo	Los/as adultos/as identifican las diferentes etapas de la niñez y los factores socio culturales que inciden en los cambios o tránsitos de una etapa a otra.	Se hacen esfuerzos colectivos para que los tránsitos de una etapa a otra no estén mediados por eventos traumáticos o vulneración de los derechos y dignidad de los niños y las niñas. Los cambios de las familias favorecen el cambio en las concepciones de infancia y las expectativas que tienen los adultos/as hacia los niños/as.
		1.4.2. Marcas que se van dando como proceso		

2. DIMENSIÓN DIFERENCIAS	INDICADORES BASALES		INDICADORES DE EVALUACIÓN	
	Indicadores	índices	Efecto 1	Efecto 2
	2.1. Diferencias en las concepciones de infancia según el género al que se pertenece	2.1.1. Diferencias entre los niños y las niñas.	<p>Los y las participantes visibilizan las inequidades de género que existen en las concepciones de infancia.</p>	<p>Las concepciones de infancia muestran imaginarios en los que no existen las inequidades de género.</p>
2.1.2. Aspectos en los que son iguales o comparten los niños y las niñas.		<p>Las personas adultas reflexionan sobre los estereotipos que se tiene acerca de la niñez</p> <p>Se reconocen diferencias en las características del niño y de la niña y se reflexiona en torno a las potencialidades que pueden desarrollar.</p> <p>Se reconocen los cambios en los roles femenino y masculino que tienen las nuevas generaciones y que median en las relaciones entre hombres y mujeres.</p>		

3. DIMENSIÓN: FUENTES DE INFORMACIÓN	INDICADORES BASALES		INDICADORES DE EVALUACIÓN	
	Indicadores	índices	Efecto 1	Efecto 2
	3.1. Frases populares que se refieren directamente a los niños y las niñas	3.1.1 Frases y refranes populares	Se analizan los contenidos de los refranes, dichos y canciones populares y su incidencia en las concepciones de infancia que perpetúan relaciones inequitativas de género o maltrato de los adultos/as hacia los niños/as.	Los actores transforman los dichos populares que vulneran la dignidad humana y proponen otros que exalten los derechos. Se promueven canciones o relatos que promuevan los derechos de los niños como un medio de transformar las concepciones de infancia y las prácticas relacionales.
3.1.2 Valores tradicionales transmitidos por la familia				

2.2 Generalidades sobre el Sistema De Evaluación de Impacto (SEI)

El objeto del Sistema de Evaluación de Impacto de la EERN, son las transformaciones que se producirán en la vida de los y las actores sociales, por lo cual no concibe como parte suya el monitoreo de las actividades, el uso de los recursos, más allá de este interés. Tampoco haría evaluación de desempeño como tal. Lo que pretende es dar cuenta del proceso y brindar herramientas para responder al por qué de los cambios o del por qué no se dieron, si este fuera el caso. Es por esto que lo concebimos más hacia una evaluación que responde al criterio de efectividad, entendida ésta como la capacidad de dar respuesta a unas necesidades o problemas de la población con una solución requerida y necesitada por ella misma. El SEI es entonces, una mediación y no un fin, es una mediación sensible a las transformaciones de los/as actores sociales, en tanto que permite detectar y comprender los efectos directos – y/o su ausencia - producidos por una propuesta de acción y su impacto a nivel superior, o sea en las condiciones macro de un contexto determinado.

El SEI de la EERN se enmarca en el modelo de evaluación descrito en el primer capítulo de este informe. En esta medida su uso requiere atender las siguientes consideraciones:

- Promover un enfoque alternativo y flexible de evaluación e investigación.
- Promover el trabajo coordinado y en equipo.
- Promover en los equipos una formación continuada en temas relativos a la investigación social y la evaluación.
- Concertar permanentemente con los y las actores implicados/as.
- Permitir la emergencia de nuevas categorías de análisis e indicadores.
- Estimular la participación de los y las actores sociales, y propiciar diálogos no coactivos entre actores institucionales y actores sociales.

Las anteriores consideraciones apuntan a señalar que aunque la evaluación es un proceso técnico, es ante todo un proceso social en el que participan actores sociales e instituciones, con intereses específicos que requieren concertación y diálogo. Quien evalúa no es neutral, se acerca con una experiencia y una subjetividad que se reconoce; en la medida en la que la subjetividad se ponga en escena y se reflexione, se producirán mejores comprensiones de la realidad social.

La evaluación no puede convertirse en una estrategia para “recoger” información de los/as actores sociales. La evaluación tiene que entenderse como construcción permanente, de procesos, de datos, que apoyen la toma de decisiones hacia el logro de los objetivos sociales de los proyectos. Este es el llamado a la flexibilidad del Sistema. Es imposible poner a operar un sistema de espaldas al macrosistema en el que este opera; en este caso, el macrosistema es la cultura local, los tejidos simbólicos de los actores, que finalmente serán el nicho en el que la EERN y su SEI podrán desarrollarse. Por esta razón, es preciso anteponer el proceso de aprendizaje y de comprensión que pueden hacer los mismos actores sociales que interactúan en ambos, a la imposición de los procesos técnicos de la formación y la evaluación, que podrían desestimular la participación, y comprometer los objetivos a alcanzar. La comprensión de los/as actores sociales es indispensable para estimular su participación en los procesos de cambio, lo que implica que los resultados de cualquier momento evaluativo deben ser compartidos y analizados con los grupos sociales participantes.

Es por ello, que el SEI involucra la autoevaluación que se operacionaliza en la forma de aplicar los instrumentos y en el uso de técnicas cualitativas que propician el diálogo abierto. Así también, le da espacio a elementos lúdicos y estéticos para la aprehensión de los procesos de evaluación y el conocimiento generado a partir de ellos. Una opción epistemológica y metodológica como esta necesariamente deriva en el privilegio a la calidad, por encima de la cantidad o la cobertura. Esto supone relegar el uso de técnicas masivas, para dar cabida a técnicas más personalizadas, abiertas y sensibles, lo que tiene mayor correspondencia con objetos de naturaleza simbólica como aquellos que se van a intervenir y evaluar: concepciones de infancia y prácticas relacionales.

Otro elemento central para comprender el SEI, que indiscutiblemente se desprende de las anteriores premisas, es el reconocimiento a la cotidianidad de los actores, las instituciones y los proyectos. La EERN está sujeta a los avatares anuales de la financiación, lo que afecta la contratación de los/as posibilitadores/as, tanto departamentales como municipales, durante los meses de diciembre y enero. Así mismo, está expuesta a la incertidumbre de todo proyecto Estatal, frente a la llegada de un Gobierno diferente al que lo impulsó. Este reconocimiento ha permitido diseñar un sistema en el que los datos que interesan a la valoración del impacto se construyen sobre la marcha. Anualmente se generan insumos para entender los cambios. Lo que se hará en el momento de analizar el impacto (tres años después de la toma de la Línea de Base de la EERN), será acercarse a la *sostenibilidad* de los mismos, y encuadrar estos análisis en la mirada al contexto local, respecto a la situación que se desea transformar. Así entendido, el SEI está diseñado como un proceso continuo, de fácil comprensión y operación para los/as actores y de bajo costo, criterios estos que contribuyen a su factibilidad.

Finalmente, el SEI constituye una valiosa herramienta para el aprendizaje institucional. De este modo, es importante la evaluación periódica del Sistema, lo que permitirá hacer ajustes y derivar lecciones que aporten al desarrollo conceptual de la evaluación de proyectos sociales. Se requieren mayores aprendizajes en lo epistemológico y lo metodológico, pero también, acerca de las construcciones que se hacen en la relación con los programas y proyectos que se pretenden implementar, y la forma en que se piensan sus contenidos y sus modos de operar. Al respecto, Sulbrant advierte que existe este vacío en la literatura sobre evaluación: “Se ha hecho una labor de sistematización de enfoques y técnicas disponibles de alta calidad y se ha realizado una contribución de valor al desarrollo de esta actividad en la región, pero desafortunadamente, esas presentaciones no plantean una discusión sobre la validez y utilidad práctica de los distintos enfoques de evaluación similar a la que se ha estado dando entre los expertos de los países más avanzados en estas materias”¹.

2.3. Propuesta Operativa

2.3.1 Línea de Base Categorical

La Línea de Base (LBC) general del programa fue construida en los siete municipios piloto. Los resultados de ésta pueden consultarse en el literal 2.1 del presente informe. Contiene los resultados de la indagación inicial acerca de los indicadores de las dos categorías a impactar en la EERN. Esta información será uno de los más importantes marcos de contrastación e interpretación de los resultados de la evaluación de impacto. Esta contrastación permitirá valorar el impacto de la EERN respecto a su Objetivo General.

2.3.2 Línea de Base del Contexto Municipal

Para construir la LBCM es preciso realizar un diagnóstico local orientado a la indagación de los factores y variables del contexto municipal, que dan cuenta de la problemática del maltrato infantil específicamente, de la situación de infancia en general y de aquellas fuerzas, positivas y negativas que podrían afectar el desarrollo de la EERN en cada Municipio participante. El diagnóstico constituye la Línea de Base del Contexto Municipal (LBCM). Sus resultados se consignan en el Instrumento ACM (Análisis de Contexto Municipal. Ver anexo 1).

Este instrumento debe ser diligenciado por el/la Posibilitador/a Municipal al iniciar el desarrollo de la EERN. Contiene algunos ítems de actualización anual, y otros que deben ser actualizados al momento de valorar el impacto. La comparación de la información antes después permitirá valorar el impacto sobre indicadores del objetivo superior de la EERN.

2.3.3 Control Anual

Para realizar el control anual de los Efectos, se seleccionará uno de los grupos participantes. A este grupo se le aplicarán los Instrumentos CIA (Concepciones de Infancia par Adultos/as), CIN (Concepciones de Infancia para Niños/as mayores de 10 años), PRA (Prácticas Relacionales para Adultos) y PRN (Prácticas Relacionales para Niños/as mayores de 10 años) (ver Anexos). Con niños/as menores de 10 años se realizará un grupo focal de acuerdo al instructivo que aparece en el Anexo).

- **Pretest (O1)**

El Pretest es la actividad que permitirá construir la Línea de Base de las Grupos Locales (LBGL). Es el primer momento de aplicación de los/s instrumentos antes mencionados. La aplicación y el análisis estará a cargo del/la Posibilitador/a Municipal con el apoyo del/la Posibilitadora Departamental.

- **Postest (O2)**

El Postest es la actividad que permitirá analizar los primeros efectos de la EERN en los actores sociales, respecto a las categorías trabajadas. Se realiza una segunda aplicación

de los instrumentos del Pretest a los/as mismos actores, y se comparan las variaciones. Esta actividad estará igualmente a cargo del/la Posibilitador/a Municipal con el apoyo del/la Posibilitadora Departamental. Es importante que el postest se realice, como mínimo, después de seis meses del Pretest para evitar la interferencia sobre los resultados, de variables relacionados con el aprendizaje del instrumento.

- **Grupos Focales**

Para hacer el cierre anual, el/la posibilitador/a municipal deberá formar un grupo focal con adultos/as seleccionados/as de los diferentes grupos participantes en la estrategia, y un grupo de niños/as. Deberá proceder metodológicamente de acuerdo con lo estipulado en las Guías de Grupos Focales (GGFA y GGFN) que aparecen en los anexos.

El análisis de los resultados de la **comparación Pretest-Postest** y de la **focalización** respecto a los resultados de la **evaluación de procesos**, serán el insumo para elaborar un informe en el que se de cuenta de los cambios emergentes y su relación con el desarrollo de los procesos educativos.

2.3.4 Valoración del Impacto

- **Sistematización de los Controles Anuales:**

Para dar cuenta de los aprendizajes y cambios inmediatos de los actores participantes, durante el tiempo a evaluar (tres años), se deberán sistematizar los resultados consignados en los informes de controles anuales.

- **Actualización del Diagnóstico Local:**

Como ya se mencionó, durante el momento de la evaluación del impacto, el/la Posibilitador/a Municipal deberá actualizar el Diagnóstico Local utilizando el instrumento ACM. Deberá comparar los registros para cada una de las variables allí indicadas.

- **Focalización:**

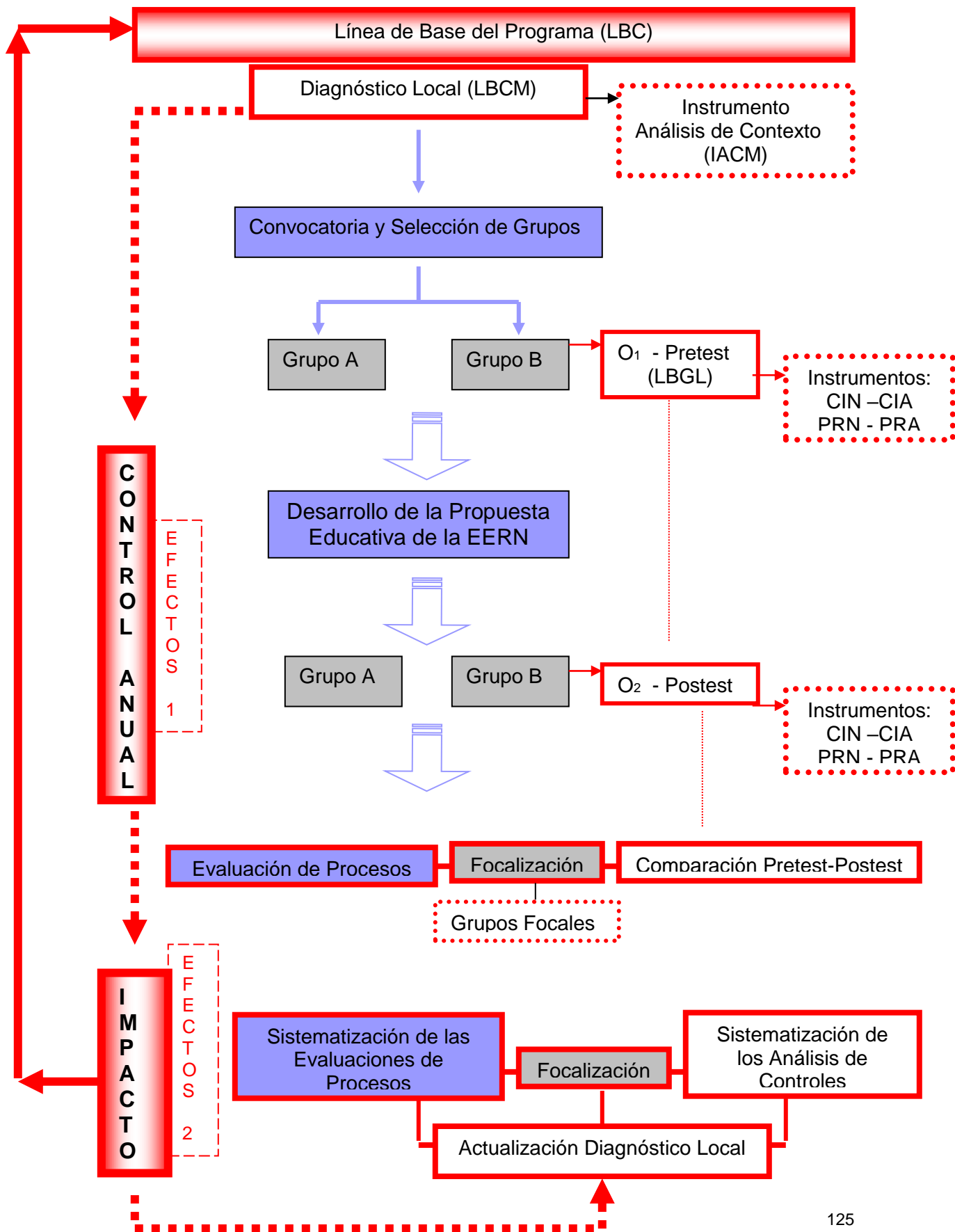
Una vez sistematizados los controles y actualizado el Diagnóstico Local, y a partir de los resultados de esta sistematización el/la Posibilitador/a Municipal, en concertación con el/la Posibilitador/a Departamental, deberá formar Grupos Focales (Adultos/as, Niños/as mayores de diez años y Niños/as menores de diez años). Para cada uno de estos grupos se deberá construir una guía de trabajo que involucre: devolución a los actores de los hallazgos más importantes respecto a los efectos de la EERN, situación de la infancia en el Municipio frente a la problemática en cuestión, y resultados de la intervención. En el grupo focal se deberán examinar: los efectos esperados y no esperados, los efectos transitorios y aquellos que se sostienen en el tiempo, y se tratará de producir una interpretación de estos efectos en virtud de los procesos educativos adelantados, y de la situación de los contextos locales. El informe municipal de evaluación de impacto deberá contener los resultados de estas tres grandes acciones, incluyendo recomendaciones para el futuro de la EERN.

El equipo de Posibilitadores/as Departamentales hará la construcción de un informe Departamental, en el que se contraste el impacto logrado en los municipios con la

información de la Línea de Base Categorial (LBC). Este informe deberá ser diseminado a los actores institucionales y sociales interesados y a las redes de infancia nacionales e internacionales.

En el Gráfico N° 2, que aparece a continuación puede observarse el proceso, las actividades, los productos y los flujos propios del SEI de la EERN.

Sistema de Evaluación de Impacto EERN



Bibliografía

Alonso, Luis Enrique. Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. Capítulo 8, segunda parte: Las técnicas y prácticas de investigación. Págs. 224 - 239 //En: J. M. Delgado y J. Gutiérrez (eds.), Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales, Madrid, Síntesis, 1995

Álvarez, Mauricio; Durán, Cristóbal; Ramirez, Loreto. La Teoría de las Representaciones de Serge Moscovici; Implicancias y Posibilidades. Material Utilizado en el Seminario de Psicología Social de la Escuela de Psicología de la Universidad Bolivariana Santiago de Chile, 2002.

Amar Amar, José Juan y Abello Llanos, Raimundo. El niño y su comprensión del sentido de la realidad. Ediciones Uninorte. Barranquilla 1998

Aries, Ph. El niño y la vida familiar en el antiguo régimen. Madrid: Taurus, 1987.

Aries, Ph. *La infancia*. Revista de Educación. 281, 5-17. 1986.

Berger, P. y Luckmann, T. La sociedad como realidad subjetiva. En: la construcción social de la realidad. Cuarta edición. Buenos aires. Amorrortu, 1986.

Builes Arcila, John J. (Médico Epidemiólogo MSP – DSSA). Línea de Base. Documento. S.N.E. Medellín, Mayo 19 de 2004.

Creswell, J. Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions. Thousand Oaks: Sage publications. 1998.

Demause, LI. Historia de la infancia. Madrid: Alianza. 1991.

Documento final Prácticas Relacionales y concepciones de infancia elaborado por el equipo de posibilitadores departamentales de la E.E.R.N. 2005.

Duarte D, Jakeline; Giraldo de G, Yolanda; Jaramillo Delgado, Gonzalo. Desde los roles interactivos comunicativos en las díadas madre-hijo, maestro alumno... hacia la construcción de identidad. Tesis CINDE. 1995.

Escobar Arbelaez, Patricia y Marín Renguito, Alba Lucía. Niños y niñas caldenses: una cuestión de desarrollo FESCO Fundación para el desarrollo integral del menor y la familia. Manizales. 2001.

Evans, J; Myers, R.e Ifeld, E. Early childhood counts. A programming guide on early childhood care for development. Washington: The World Bank. 2000.

Geertz, C. Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. En: Bohannan, P. y Glazer, M. (Eds.). Antropología - Lecturas. (2ª ed.). Madrid: McGraw-Hill, Madrid. 1993.

Goetz y LeCompte. Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid: Ediciones Morata, 1.988.

Hammersley, M. What's wrong with ethnography?: Methodological explorations. London: Routledge. 1992.

Jiménez Zuluaga, Blanca Inés. Conflicto y poder en familias con adolescentes. Universidad de Antioquia. Medellín y Cartagena. 2003.

Martin Barbero, Jesús. Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación. En: revista Nómadas No 5. Universidad Central DIUC. Bogotá. Siglo del Hombre editores. 1997.

Miles, M. y Huberman, M. (1994). Qualitative data analysis. Thousand Oaks: Sage publications.

Mori, T y C. J. Leighton. Madres venezolanas y niños pequeños. Ediciones del programa Centros del niño y la familia. Caracas. 1990.

Oakley, P.; Pratt, B.; Clayton A. Outcomes and Impact. Evaluating change in social development. INTRAC, Pxford. 1998.

Quiroz Neira, Mario Hernán. Apertura oficial Conferencia internacional "Las familias y la mundialización" organizada por Familis Organización mundial para las familias. <http://www.familis.org/francais/conference98/neira.esp.html>

Rey, Germán. El mundo como fábula. Comunicación, ciencia y desarrollo. Trabajo solicitado por la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo a la Fundación Social. 1994.

Stake, R. Case Studies. En: Denzin, N. y Lincoln, Y. (Eds.). Handbook of Qualitative Research. (2ª ed.). (pp. 435 – 454). Thousand Oaks: Sage Publications. 2000.

Woods, P. La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa. Barcelona: Paidós. 1987.