

**INSTITUTO COLOMBIANO  
DE BIENESTAR FAMILIAR  
I.C.B.F.**



**BIENESTAR  
FAMILIAR**

Por el bien de todos

*...amos esta cura a los niños,  
y jóvenes que buscan amor.*

**UNA MIRADA AL MALTRATO INSTITUCIONAL  
*MODELO DE INTERVENCIÓN***

**DIAGNÓSTICO INSTITUCIONAL EN ENTIDADES DE PROTECCIÓN,  
REEDUCACIÓN Y REHABILITACIÓN  
PEREIRA 1997 - 1998**



**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA  
FACULTAD DE MEDICINA  
DEPARTAMENTO DE MEDICINA COMUNITARIA**

Dedicamos esta obra a los niños  
niños y jóvenes que buscan amor.

© 1998

INSTITUTO COLOMBIANO DE BIENESTAR FAMILIAR. ICBF  
UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA. UTP

Coordinación Editorial:  
Sary Arango Gaviria  
Facultad de Medicina  
Departamento de Medicina Comunitaria

Fotografía Portada y Separadores de Capítulos:  
Jesús Herney Moreno Rojas

ISBN: 958 – 96537 – 0 – 7

PRIMERA EDICIÓN

Se permite la reproducción y divulgación parcial de este texto, citando los autores.

Preparación Litográfica, impresión y encuadernación:  
CARGRAPHICS S.A.

Santafé de Bogotá D.C. – Colombia.

## **EQUIPO DE TRABAJO**

### **DIRECTORA:**

#### **SARY ARANGO GAVIRIA**

Socióloga. Magister en Docencia  
Universitaria e Investigación y  
Magister en Atención primaria

### **ASESOR:**

#### **MIGUEL ANGEL GÓMEZ MENDOZA**

Pedagogo. Filósofo - Profesor U.T.P  
Magister en Investigación Social

### **INVESTIGADORES:**

#### **MARÍA VICTORIA MEJÍA RESTREPO**

Fonoaudióloga  
Experiencia en Trabajo Reeducativo  
Directora Ejecutiva de ASPOFAME

#### **MARÍA VICTORIA ALZATE PIEDRAHITA**

Pedagoga. Profesora U.T.P  
Licenciada en Educación  
Maestría en Educación Especial (Dificultades del Aprendizaje)

#### **MARTHA CECILIA ARBELÁEZ GÓMEZ**

Psicóloga. Profesora U.T.P.  
Maestría en Desarrollo Humano y Pedagogías activas.

#### **CARLOS ARTURO ROJAS RODRÍGUEZ**

Médico Cirujano

# MODELO DE INTERVENCIÓN INDICE GENERAL

Páginas

## INTRODUCCIÓN

### CAPITULO UNO

#### *VISION GENERAL DIAGNÓSTICO INSTITUCIONAL*

11

#### 1. CONSTRUCCIÓN COLECTIVA DEL CONCEPTO DE MALTRATO

11

1.1 Reflexión Teórica.

11

1.2 Aproximación a la Definición

13

1.2.1 Tipos de Maltrato.

14

#### 2. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

18

2.1 Conclusiones Comportamiento Psicopedagógico

18

2.2 Recomendaciones Comportamiento Psicopedagógico

19

2.3 Conclusiones Aspecto Biológico - Comportamiento Biopsicosocial

21

2.4 Recomendaciones ASPECTO BIOLÓGICO

22

2.5 Conclusiones Aspecto Psicológico – Comportamiento Biopsicosocial

23

2.6 Recomendaciones ASPECTO PSICOLÓGICO

24

2.7 Conclusiones Aspecto Social – Comportamiento Biopsicosocial

24

2.8 Recomendaciones ASPECTO SOCIAL

26

2.9 Conclusiones Comportamiento Organizacional

27

2.10 Recomendaciones Comportamiento Organizacional

28

## MODELO DE INTERVENCION

### CAPITULO DOS

#### *COMPORTAMIENTO PSICOPEDAGÓGICO*

33

1. ÁREA ESTRATÉGICA: PROYECTOS CIUDADANOS

33

2. ÁREA ESTRATÉGICA: AUTORIDAD Y DISCIPLINA

37

3. ÁREA ESTRATÉGICA: LAS CARACTERISTICAS DE NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES

42

4. ÁREA ESTRATÉGICA: RELACIONES SOCIO – AFECTIVAS

46

5. ÁREA ESTRATÉGICA: VISION DE LOS ACTORES ACERCA DEL MALTRATO INSTITUCIONAL

51

6. ÁREA ESTRATÉGICA: REPRESENTACION DEL MALTRATO

53

7. ÁREA ESTRATÉGICA: RELACIONES ENTRE PARES

57

8. ÁREA ESTRATÉGICA: PROCESOS DE IDENTIDAD

62

9. ÁREA ESTRATÉGICA: ACTIVIDADES EDUCATIVAS

70

10. ÁREA ESTRATÉGICA: FORMACIÓN DE VALORES

72

11. ÁREA ESTRATÉGICA: CAPACITACIÓN

82

12. ÁREA ESTRATÉGICA: CANALES DE COMUNICACIÓN

86

**CAPITULO TRES**

**COMPORTAMIENTO BIOPSIICOSOCIAL**

93

1. **ÁREA ESTRATÉGICA: DIMENSIÓN BIOLÓGICA.**

95

2. **ÁREA ESTRATÉGICA: DIMENSIÓN PSICOLÓGICA.**

97

3. **ÁREA ESTRATÉGICA: DIMENSIÓN SOCIAL.**

100

**CAPITULO CUATRO**

**COMPORTAMIENTO ORGANIZACIONAL**

107

1. **ÁREA ESTRATÉGICA: DE PRESUPUESTO, COSTOS Y FINANCIACIÓN**

108

2. **ÁREA ESTRATÉGICA: TALENTO HUMANO**

111

3. **ÁREA ESTRATÉGICA: PLANEACIÓN Y GESTIÓN**

114

4. **ÁREA ESTRATÉGICA: REINSERCIÓN AL CONTEXTO SOCIAL Y FAMILIAR**

117

5. **ÁREA ESTRATÉGICA: INTEGRACIÓN INTERINSTITUCIONAL,  
INTERSECTORIAL Y SOCIEDAD CIVIL**

119

**BIBLIOGRAFIA**

122

Con las entrevistas... información particularizada con la... Fortalezas y Amenazas... permitió en gran medida... pasado en tres dimensiones... d) Comportamiento Biopsicosocial, Organizational.

La comparación de las técnicas... resultó un proceso investigativo... los cuales se poseen en la biblioteca... resultado de la aplicación de la... visualiza mediante el planteamiento... Acciones, metas e impacto.

El lector encontrará en estas páginas una reflexión y una guía para repensar su... paquete pedagógico o su gestión administrativa con la mirada centrada en el... institucional y el Modelo de Intervención... nueva cultura donde el Buen Trato, el desarrollo humano y la gerencia social sean... de las instituciones.

## **INTRODUCCION**

Este texto es el resultado del proceso investigativo, desarrollado por un equipo de profesionales docentes de la Universidad Tecnológica de Pereira, con la colaboración directa del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar I.C.B.F. Seccional Risaralda. La propuesta de Modelo de Intervención en Instituciones que dan asistencia en las áreas de protección, reeducación y rehabilitación fue construida con la participación directa de los actores de las entidades en las que existen, desde niños, niñas y jóvenes con limitaciones biopsicosociales, hasta los que se encuentran en conflicto con la ley.

Pretende contribuir y aportar a la creación de una nueva cultura frente al proceso de cualificación institucional cuya mirada esté centrada en el "Desarrollo Humano" y en el "Buen Trato".

El diseño metodológico de carácter cualitativo, en gran parte, se construyó a partir de la aplicación del Modelo de Investigación - Acción - Participación: I.A.P., mediante la utilización de técnicas como: historias clínicas, historias de vida, conversatorios, entrevistas (más de 120 horas de grabaciones) y talleres. En el análisis cuantitativo se contemplaron algunas variables que fueron incluidas en formularios y entrevistas estructuradas, instrumentos utilizados para tal fin.

Con las entrevistas estructuradas y los talleres se obtuvo la información particularizada con la cual se elaboró el análisis DOFA (Debilidades, Oportunidades, Fortalezas y Amenazas) y la priorización de problemas institucionales. Este aporte permitió en gran medida construir de manera colectiva el Modelo de Intervención basado en tres dimensiones fundamentales: a) Comportamiento Psicopedagógico, b) Comportamiento Biopsicosocial, c) Comportamiento Organizacional.

La combinación de las técnicas cualitativas y cuantitativas proporcionaron como resultado un proceso investigativo que fue presentado inicialmente en cinco tomos, los cuales reposan en la biblioteca del I.C.B.F. y tienen en su interior, además, el resultado de la aplicación de la metodología de Planeación Estratégica que se visualiza mediante el planteamiento de: Reflexión Teórica, Áreas Estratégicas, Acciones, Metas e Impacto.

El lector encontrará en estas páginas una reflexión y una guía para repensar su quehacer pedagógico o su gestión administrativa con la mirada centrada en el aniquilamiento del Maltrato Institucional. Esta conceptualización de Maltrato Institucional y el Modelo de Intervención ilustran el camino para la creación de una nueva cultura donde el Buen Trato, el desarrollo humano y la gerencia social sean potencializadores del mejoramiento continuo y la calidad de los servicios al interior de las instituciones.

III. AREA ESTRATEGICA: FORMACION DE VALORES	72
11. AREA ESTRATEGICA: CAPACITACION	82
12. AREA ESTRATEGICA: CANALES DE COMUNICACION	86

# CAPÍTULO UNO

1. CONSTRUCCIÓN COLECTIVA DEL CONCEPTO DE MULTITRATAMIENTO INSTITUCIONAL

## *VISIÓN GENERAL DIAGNÓSTICO INSTITUCIONAL*



Fotografía - JESÚS HERNEY MORENO ROJAS

En consecuencia, la gran diversidad de causas, el rechazo social, la marginalidad institucional, la falta de  
servicios sociales, psicológicos, laborales para los niños(as) jóvenes, que agravan la falta de políticas  
diferenciales y específicas frente a las necesidades institucionales, el mínimo cultural, la crisis energética  
del país, la desintegración familiar y el no compromiso de los responsables de los niños(as) jóvenes, la  
pobreza estructural, también se presentan factores endógenos los cuales se evidencian en la  
realización del maltrato institucional, no solo como el que se vive en la cotidianidad del niño o niña,  
sino o mejor, sino también entre la adolescencia que forma parte del quehacer institucional, siglos y veces por

## CAPITULO UNO

### VISIÓN GENERAL DIAGNÓSTICO INSTITUCIONAL

#### 1. CONSTRUCCIÓN COLECTIVA DEL CONCEPTO DE MALTRATO INSTITUCIONAL

##### 1.1 REFLEXIÓN TEÓRICA

Metodológicamente es una categoría conceptual, construida a partir de un trabajo colectivo, realizado por profesionales que laboran en instituciones que prestan sus servicios y atención a niños y jóvenes que se encuentran en situación irregular bajo las modalidades de rehabilitación, reeducación y protección (16 entidades, 22 instituciones). Esta construcción conceptual surge del diseño y ejecución de un proyecto de investigación con orientación cualitativa – participativa, a cargo de un grupo de profesores de la UTP, impulsados por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar Seccional Pereira, de acuerdo a la propuesta cognitiva del proyecto denominado "Diagnóstico Institucional en Entidades de Protección, Reeducación y Rehabilitación. Pereira 1997 - 1998".

La sistematización de la información con base en las unidades de análisis: **a) Cultura Pedagógica, b) Visión Biopsicosocial, c) Comportamiento Organizacional**, que dieron origen a la **Estructura del Diagnóstico** obtenido a partir de la aplicación de Instrumentos Investigativos de características Cuantitativas y Cualitativas como Conversatorios, Entrevistas Estructuradas, Historias Clínicas, Talleres de Construcción Colectiva, Historias de Vida, Análisis Interdisciplinarios; proporcionaron la base conceptual para que este diagnóstico hiciera énfasis y permitiera centrar la mirada investigativa en la categoría maltrato institucional.

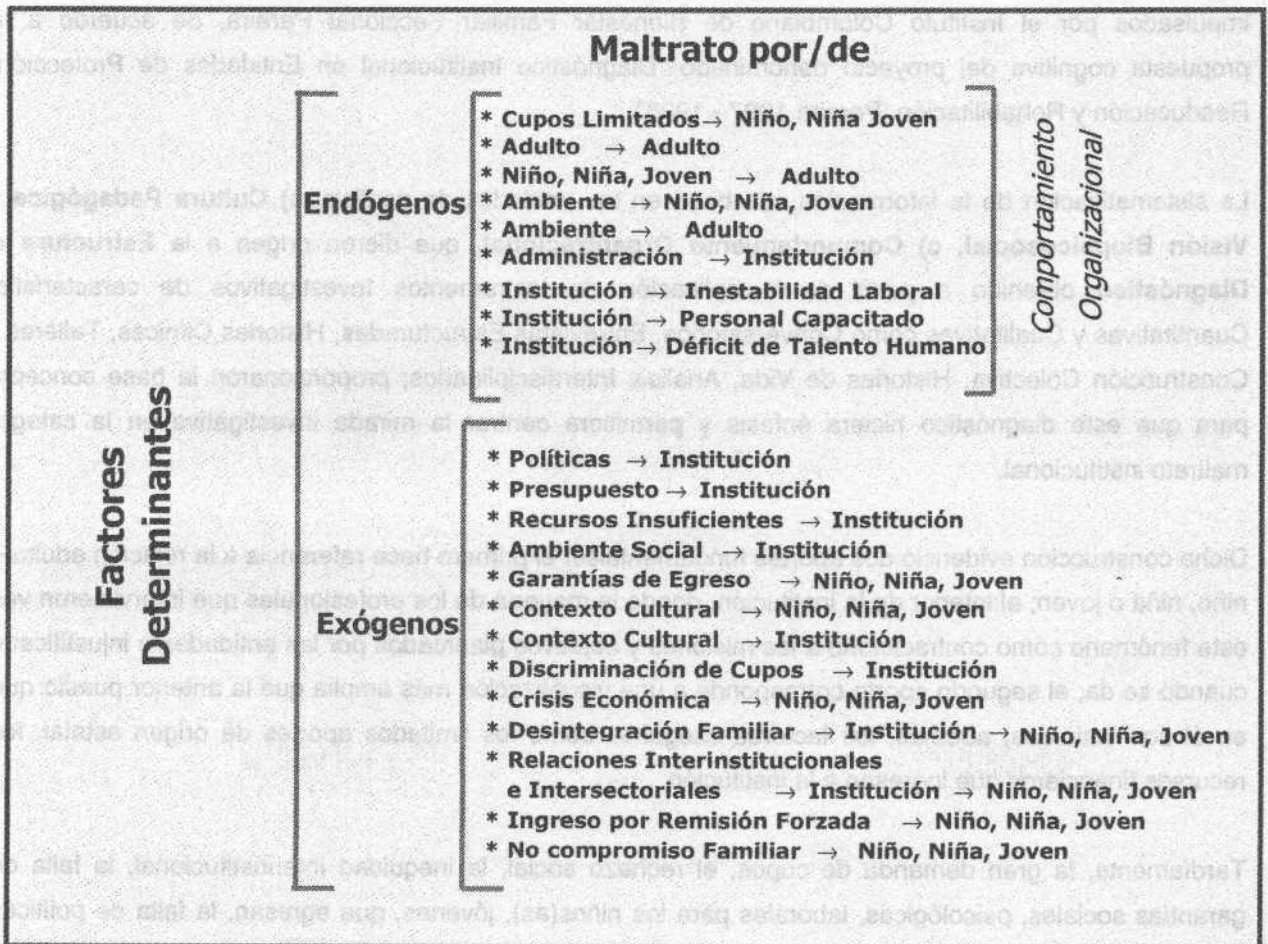
Dicha construcción evidenció dos aportes fundamentales: el primero hace referencia a la relación adulto – niño, niña o joven; al interior de la institución, donde la mayoría de los profesionales que intervinieron ven este fenómeno como contradictorio a las misiones y objetivos planteados por las entidades e injustificado cuando se da; el segundo aporte corresponde a una visualización más amplia que la anterior puesto que en él son incluidos, además, los factores exógenos como los limitados aportes de origen estatal, los recursos financieros que ingresan a la institución.

Tardíamente, la gran demanda de cupos, el rechazo social, la inequidad interinstitucional, la falta de garantías sociales, psicológicas, laborales para los niños(as), jóvenes, que egresan, la falta de políticas coherentes y efectivas frente a las necesidades institucionales, el contexto cultural, la crisis económica del país, la desintegración familiar y el no compromiso de los responsables de los niños(as), jóvenes,, la remisión forzada; también se presentan factores endógenos los cuales se evidenciaron en la identificación del maltrato institucional, no sólo como el que se vivencia cotidianamente del adulto al niño, niña o joven, sino también entre los adultos que hacen parte del quehacer institucional, algunas veces por



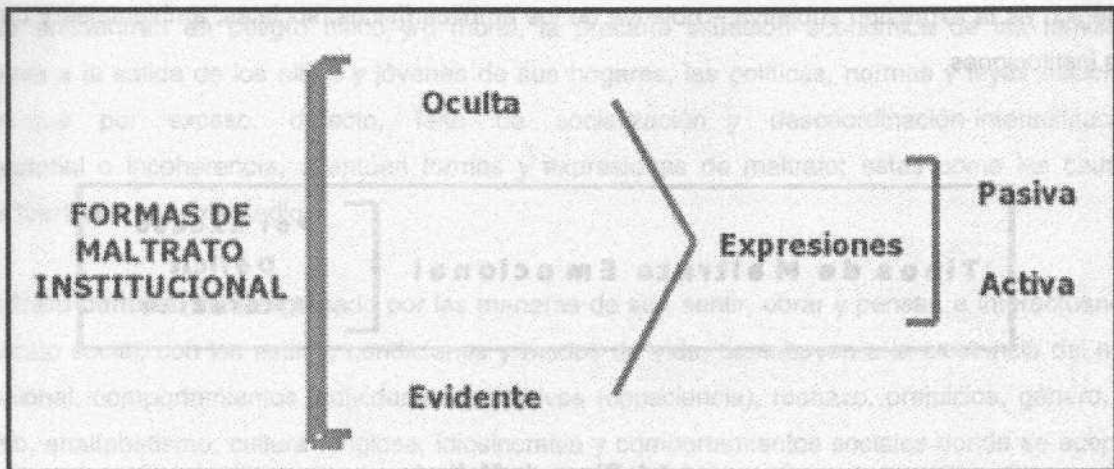
diferencias conceptuales, ideológicas o emocionales (adulto - adulto), otras veces es el niño, niña o joven; es que lastimado y ofendido agrede o maltrata al adulto (niño, niña o joven - adulto), el niño, niña o joven que desahoga sus resentimientos, miedos y temores con el par (niño, niña o joven - niño, niña o joven) y en otros casos son las condiciones ambientales (hacinamiento, dotación, espacios recreativos y deportivos, tipo de alimentación entre otros) las que propician climas organizacionales inarmónicos y que representan unas de las mayores expresiones de maltrato institucional. Adicionalmente la presión que se ejerce en la institución dada la escasez de cupos, el uso inadecuado de los recursos, la inestabilidad laboral, la baja calificación del talento humano y las formas de contratación que limitan la permanencia y la pertinencia del mismo, son características del factor endógeno que se agrupan en la dimensión administrativa y que en última instancia aportan su fuerza de impacto en lo que se evidencia como **MALTRATO INSTITUCIONAL**.

**CONCEPTO DE MALTRATO**

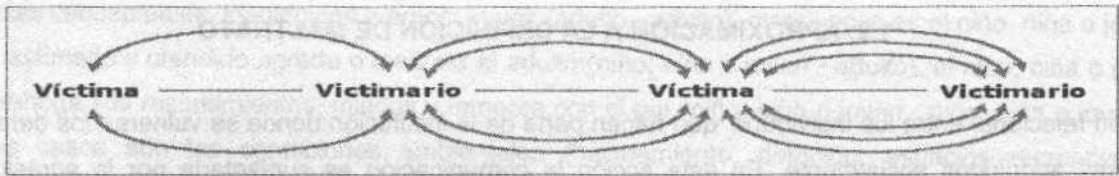


## 1.2. APROXIMACIÓN A LA DEFINICIÓN DE MALTRATO

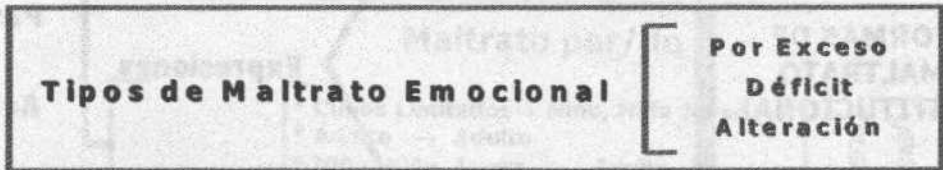
Acción relacional entre los individuos que hacen parte de la institución donde se vulneran los derechos y deberes adquiridos socialmente. En esta acción la comunicación es suplantada por la agresión que modifica las intenciones de armonía que deben animar las relaciones sociales al interior de las instituciones. La ruptura de la acción relacional genera espacios psicológicos, culturales, físicos, sociales y ambientales disfuncionales o inarmónicos, cuya presencia puede manifestarse de dos formas: Oculta (Sútil) y Evidente, caracterizadas bajo dos expresiones: Activa y Pasiva.



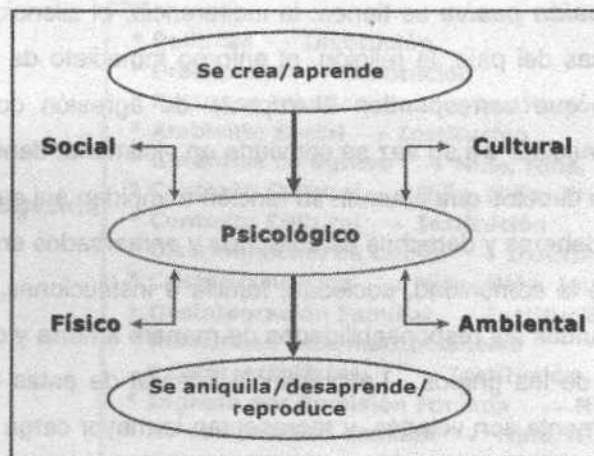
Entre las **formas de expresión pasiva** se tienen: la indiferencia, el silencio, el contexto ambiental, las condiciones socioeconómicas del país, la religión, el entorno inmediato de los jóvenes y la familia, las condiciones institucionales que corresponden al impacto de agresión donde la entidad es víctima silenciosa de la realidad inmediata y a su vez se convierte en victimaria, dando como resultado el que no se evidencien responsables directos que asuman su función e impidan así cualquier forma de maltrato; si bien es cierto, que existen deberes y derechos establecidos y enmarcados en la Constitución Nacional, el papel de cada miembro de la comunidad, sociedad, familia e instituciones, aún no se ha interiorizado culturalmente quedando diluídas las responsabilidades de manera amorfa y dejando al azar el Desarrollo Humano de los miembros de los grupos. La presencia integral de estas formas de **maltrato pasivo** cuyas expresiones generalmente son veladas, y representan la mayor carga para favorecer la existencia del maltrato institucional, precipitan y aceleran un proceso que se puede calificar de círculo vicioso entre **"víctima – victimario"**.



Evidentemente la presencia de un tipo de **maltrato psicológico** demuestra que la reproducción de las formas pasivas y activas del maltrato se inician y se terminan en el proceso de aprendizaje, desaprendizaje y reaprendizaje de formas de comportamiento social. En este orden de ideas el maltrato psicológico es la expresión subjetiva – objetiva de los ámbitos físicos, sociales, ambientales y culturales de las instituciones



1.2.1. Tipos de Maltrato



Los tipos de maltrato nacen o se deshacen desde la dimensión psicológica de las personas y a partir de sus expresiones se crean y originan los demás tipos de maltrato.

Entre las **formas de expresión activa** está el **maltrato físico**, la agresión física que enmarca el abuso sexual, los golpes y lesiones corporales, otras expresiones maltratadoras hacen referencia a que las necesidades fundamentales no satisfechas como albergue, alimentación, vestuario y servicios públicos entre otros, se conviertan en el origen del maltrato institucional.

Existe también el **maltrato social**, cuyas causas evidentes son la desintegración familiar, la falta de cuidado y asistencia en aspectos básicos como salud, educación, oportunidades laborales y de interacción social, el reducido número de instituciones y su capacidad para proteger a niños y jóvenes que se encuentren en peligro físico y/o moral, la precaria situación económica de las familias que coadyuva a la salida de los niños y jóvenes de sus hogares, las políticas, normas y leyes nacionales y locales que por exceso, defecto, falta de socialización y descoordinación interinstitucional e intersectorial o incoherencia, acentúan formas y expresiones de maltrato; estas como las causas de mayor fuerza en nuestro medio.

El **maltrato cultural**, está expresado por las maneras de ser, sentir, obrar y pensar, e interactuando con el maltrato social, con los estilos, condiciones y modos de vida, contribuyen a la existencia del maltrato institucional, comportamientos individuales, colectivos (consciencia), rechazo, prejuicios, género, salud, racismo, analfabetismo, cultura religiosa, idiosincrasia y comportamientos sociales donde se acepta que el castigo es parte de la educación y formación, y que **“el maltrato a niños y jóvenes representa la herramienta fundamental que establece los límites para interactuar en el medio social (Visión del Adulto)”**, esta manifestación de maltrato está representada por **las diferentes formas de castigo para tener la meta de la “educación” siendo social y culturalmente aceptado.**

Aún en nuestra cultura no existe una construcción cognitiva de los efectos, secuelas o consecuencias de los actos del maltrato, por lo tanto no resulta fácil evidenciarlo y mucho menos el o los responsables de esta situación.

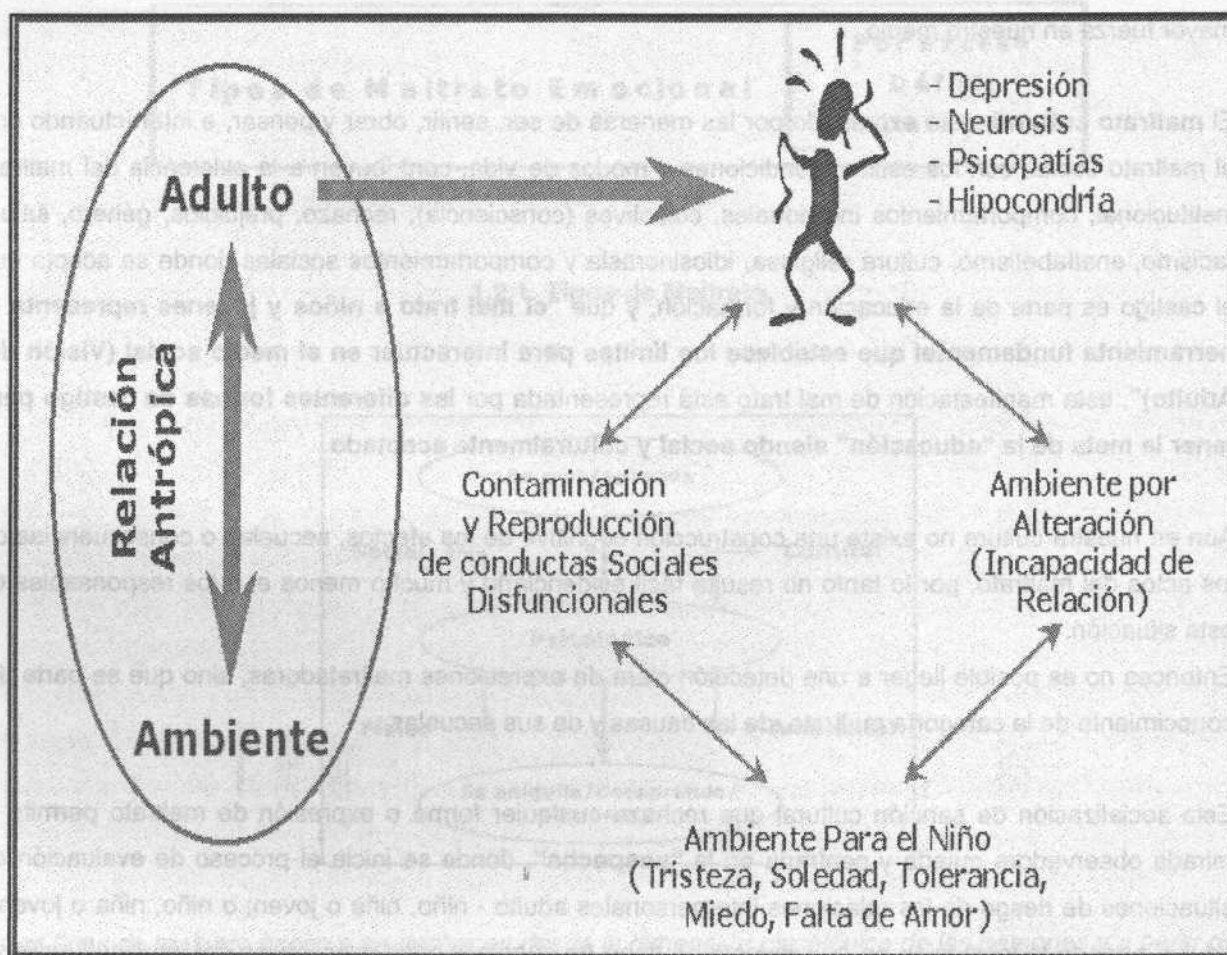
Entonces no es posible llegar a una detección clara de expresiones maltratadoras, sino que se parte del conocimiento de la categoría maltrato, de las causas y de sus secuelas.

Esta socialización de sanción cultural que rechaza cualquier forma o expresión de maltrato permite la mirada observadora guiada y centrada en la **“sospecha”**, donde se inicia el proceso de evaluación de situaciones de riesgo de las relaciones interpersonales adulto - niño, niña o joven; o niño, niña o joven - adulto, cuando la institución en su proyecto no tiene en cuenta y hace caso omiso del **multiculturalismo**. Este desconocimiento no es otra cosa que una forma de maltrato.

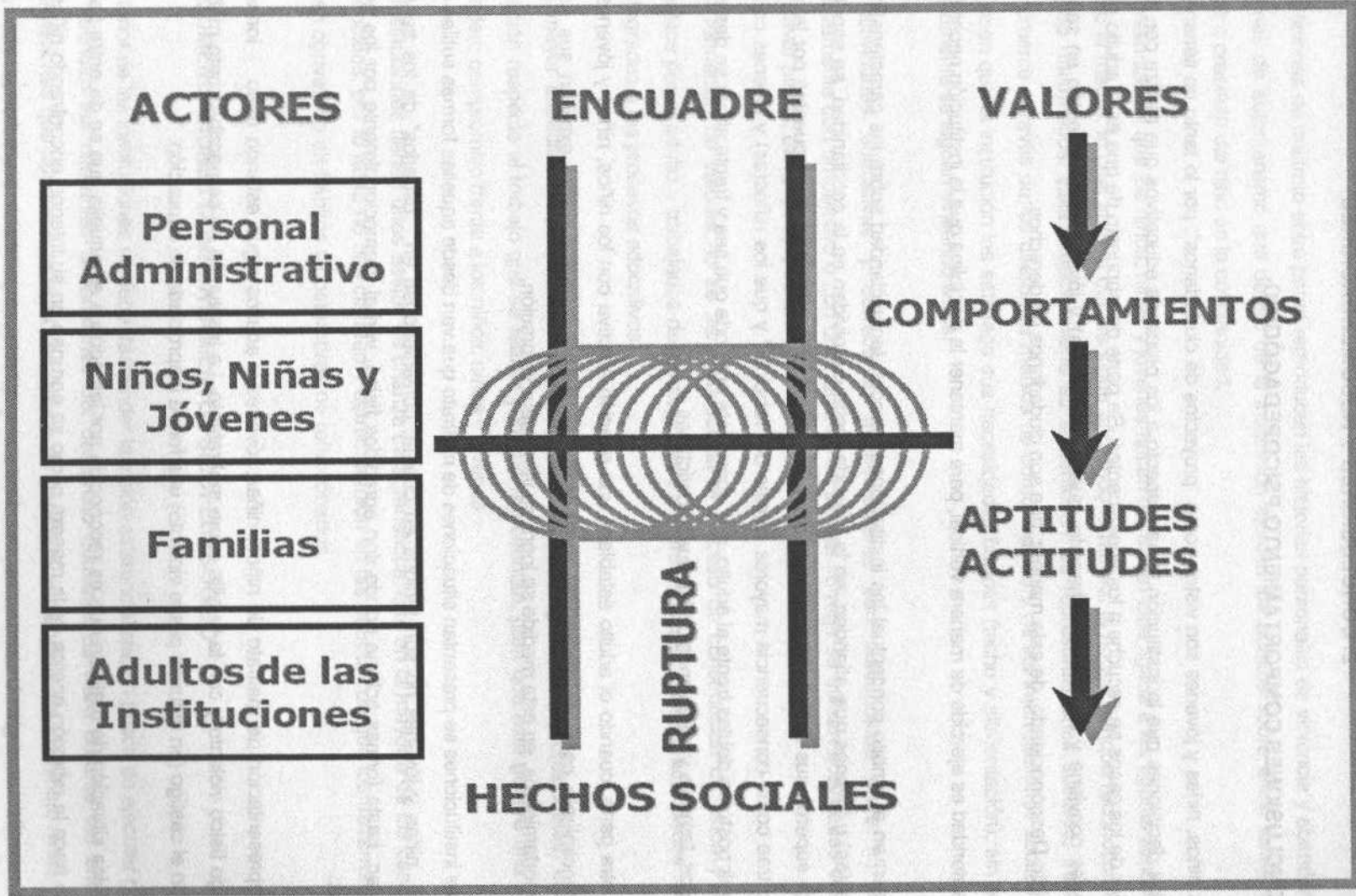
El tipo de **“maltrato ambiental”** puede confundirse con los ya enunciados (Social, Físico, Cultural y Psicológico). El ambiente inarmónico del contexto inmediato no es posible caracterizarlo de manera

evidente y como exclusiva de este tipo de maltrato. Sin embargo, se pueden determinar algunos elementos constitutivos que facilitan la presencia del maltrato, teniendo entonces factores de riesgo; como la violencia intrafamiliar, la agresión física y verbal, el hacinamiento, la descomposición social, el alcoholismo y la farmacodependencia, ambientes de alto riesgo en los espacios de recreación, el clima inarmónico y el albergue donde los niños se ven enfrentados a situaciones que atentan contra su integridad física, mental y emocional; ausencia, inseguridad, sobreprotección, indiferencia, vejaciones, ambientes por alteración donde el adulto por sentimientos de culpabilidad o rechazo presenta incapacidad para establecer las relaciones funcionales (adulto - adulto), (adulto - niño, niña o joven), (niño, niña o joven - adulto); ambientes conformados por adultos con patologías psicológicas depresivas, neuróticas, psicopatías, psicosis, entre otras, que afectan el desarrollo y el equilibrio emocional del niño, el joven y de los mismos adultos, creándose una situación antrópica que parte del hombre y recae en el hombre, reproduciéndose culturalmente.

### VISIÓN ANTRÓPICA



La visión antrópica se origina desde el hombre con expresiones y características descritas en la gráfica e implican que su reproducción se da en la relación adulto - joven, niño o niña y este a su vez se convierte en un futuro adulto con comportamientos mucho más distorsionados que los que aprendió en su proceso de contacto con el educador o adulto responsable.



## VISION GENERAL DE RESULTADOS: SÍNTESIS

### 2. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

#### 2.1. CONCLUSIONES COMPORTAMIENTO PSICOPEDAGÓGICO

- Los niños, niñas y jóvenes son vistos como "proyectos de ciudadanos", por lo tanto no tienen voz y voto en las decisiones que la institución toma respecto a los procesos educativos que realiza con ellos, en el mejor de los casos se escucha a los adolescentes. Se parte del supuesto de que es el adulto el que sabe que les conviene y como deben hacerlo, pues los niños(as) y jóvenes aún no están en capacidad de decidir. Desconociendo, de esta manera, que son ciudadanos de derechos.
- La autoridad es ejercida de manera vertical, para mantener la disciplina que la institución necesita.
- Si bien en el ámbito conceptual las instituciones parecen tener claridad sobre las características de los niños(as) y jóvenes que atienden, en la mayoría, éstas se olvidan en la cotidianidad, se espera que los niños superen sus dificultades rápidamente y que se adapten a las normas impuestas por la institución. Esto trae como consecuencia mayores niveles de "rebeldía" y que los niños(as) y jóvenes comiencen a asumir posturas dobles frente al adulto, ser como éste pretende que sea y frente al par se desahogan los miedos, temores y agresiones de las que son víctimas.
- Por otra parte, cuando el adulto establece una relación afectiva con los niños, niñas y jóvenes logra su reconocimiento como sujeto social, con una historia y unas vivencias que explican sus actitudes y comportamientos, en esta medida se logra su verdadera valoración.
- En las instituciones se presentan situaciones de maltrato que van desde aquellas formas sutiles donde los niños, niñas y jóvenes no son tenidos en cuenta, convirtiéndose en "usuarios" de los servicios que prestan, hasta formas activas donde son agredidos física, verbal y emocionalmente por los adultos y/o pares.
- La representación de maltrato de niños, niñas, jóvenes y adultos sigue estando relacionada con el castigo físico violento y con la familia como maltratante. La institución no se percibe como maltratadora, siendo el castigo (en algunos casos violento) una forma inapropiada de educación.
- La única situación de maltrato que es reconocida por los adultos es aquella que se da entre pares. Pero no se hace la reflexión acerca de la manera como se agrupan en su interior, encontrando niños, niñas y

jóvenes, de muy diversas edades y problemáticas, compartiendo las mismas actividades y en algunos casos los mismos dormitorios.

- Las relaciones de maltrato entre pares reproducen las historias personales de violencia y abandono, y las relaciones de autoritarismo que dentro de la institución ejercen los adultos sobre ellos, reflejan la vida pasada o presente del niño en la cotidianidad.
- La representación que los niños, niñas y jóvenes hacen del adulto esta ligada a las figuras simbólicas del padre o la madre, lo cual implica que se sigue añorando la familia, el hogar, aunque reconozcan que allí han sido maltratados. Esta situación tiene su sustento en las representaciones sociales, transmitidas culturalmente a través de los diferentes medios de comunicación y de las interrelaciones sociales. Estos agradecen que la institución les satisfaga sus necesidades básicas (techo y alimentación), sin embargo, afectivamente se siguen sintiendo solos.
- Las actividades educativas y correctivas, frecuentemente son confundidas entre sí, se usan indistintamente con un objetivo o con otro. Cuando se intenta corregir se utilizan actividades educativas, como lavar platos, barrer patios, cultivar, etc.
- En la formación de valores no se tiene en cuenta el proceso de construcción de éstos y ellos son impuestos por el adulto y trabajados desde acciones exteriores (talleres, charlas, actividades religiosas), no integradas a los procesos educativos.
- Falta mayor capacitación de los adultos (personas de servicios generales, profesionales, etc.), de la institución respecto al trabajo que se realiza y lo que representan, para que este genere una actitud de verdadero compromiso frente a los niños, niñas y jóvenes.
- Las instituciones tienen unos estilos de crianza característicos, que en la mayoría de los casos no son reconocidos, por lo tanto no hay claridad y estructuración en las pautas con que los desarrollan. Estos se han convertido en hábitos y costumbres no reflexionados.

## 2.2. RECOMENDACIONES COMPORTAMIENTO PSICOPEDAGÓGICO

- Al interior de las instituciones se debe trascender la visión asistencialista, en busca de ejecutar programas que atiendan las diferentes dimensiones del desarrollo humano. Es claro durante las entrevistas y observaciones que aunque este nivel sea óptimo no garantiza el bienestar de los niños, niñas y jóvenes, ellos necesitan afecto, solidaridad, aceptación y ésta es la mayor carencia de algunas instituciones.



- Las acciones terapéuticas y educativas deben estar encaminadas a recuperar en los niños y jóvenes la confianza en sí mismos, a construirse y reconstruirse como seres humanos valiosos para ellos mismos y para su contexto. Esto no se logra sólo con talleres o castigos, se logra en el diario vivir de la institución cuando se es reconocido, cuando se da paso a la verdadera participación, pero no en el sentido de estar presente, sino de ser parte activa de la institución. Esto implica también el respeto a la diferencia, aceptar el cuestionamiento de lo establecido en la tradición, en fin, donde todos tienen espacio y, además, derecho a su reorganización en procura de una mejor calidad de vida.

El fortalecimiento de estas actividades (pedagógicas y terapéuticas) contribuye a sanar las heridas del pasado, para poder reconstruirse y tener elementos que le permitan abandonar la institución y hacer cosas constructivas fuera de la misma.

- Los educadores(as) deben constituirse en modelos simbólicos con los cuales los niños, niñas y jóvenes se identifiquen afectivamente y aprendan sus valores, sus visiones de vida. Por lo tanto no necesitan del autoritarismo, de la imposición para desarrollar procesos formativos.

En este sentido se hacen necesarias acciones tendientes a la capacitación de todos los adultos que comparten la cotidianidad con los niños y jóvenes, en un programa que les permita no sólo la comprensión conceptual, sino además, que se ocupe de transformar las representaciones reales que se tienen de las personas que cuidan diariamente.

Cuando estas personas tienen una actitud de respeto y afecto hacia el niño, es más fácil que permitan su crecimiento, el niño(a) los necesita. En la medida en que esta relación sea de calidad, las posibilidades de recuperar la identidad, la confianza en si mismos y en el otro serán mucho mayores.

- Un aspecto importante está centrado en los procesos de reflexión acerca de los estilos de crianza que tienen las instituciones, explicitándolos y desde allí repensarlos y reconstruirlos, si se consideran inadecuados para el crecimiento de los sujetos.
- Establecer canales de comunicación efectiva y afectiva al interior de las instituciones, es decir, dar la palabra y escuchar. Los niños, niñas y jóvenes tienen miedos, temores, expectativas de vida, maneras de ver y sentir a sus pares, a los adultos y a la institución, que los adultos no conocen y por lo tanto no comprenden. Se han creado enormes barreras comunicativas y de confianza entre unos y otros que sólo pueden empezar a romperse a través de la comunicación dialógica y horizontal.

Pero esta comunicación debe trascender la institución, y darse de igual manera con el ICBF y con las demás instituciones, para escuchar y compartir experiencias, porque también hay instituciones con enormes fortalezas en sus procesos educativos que podrían ayudar a otras.

- Se trata en últimas, en la medida de lo posible, que el ICBF y las instituciones trabajen con las familias en procesos terapéuticos que les permitan acoger nuevamente a los niños, niñas y jóvenes. Cuando no es posible, crear en las instituciones el clima que más se asemeje a una familia, no sólo en su construcción física, sino en las relaciones que se dan en su interior, con unos adultos que sean padres con autoridad frente al niño, pero una autoridad basada en el respeto y en el afecto. Una familia donde todos los integrantes sean igualmente importantes, donde todos tengan la palabra y el derecho a decidir sobre lo que es mejor para ella. En fin, una familia donde se den relaciones afectivas de comprensión, afecto y comunicación.
- Se hace necesario diferenciar las actividades educativas y correctivas. Si bien ambas tienen una intencionalidad formativa, no deben ser utilizadas de manera indiscriminada, porque generan confusión en los niños, niñas y jóvenes, frente a los objetivos que pretendan con unas y otras.
- Al interior de las instituciones se deben generar procesos de conocimiento y reconocimiento de los actores institucionales (niños, niñas, jóvenes, adultos y familias) como ciudadanos (sujetos de derechos), de tal forma que se inicien verdaderos procesos de construcción colectiva de la misión, los objetivos, el buen trato, el maltrato, la autoridad, la autonomía, las relaciones entre pares y los estilos de crianza.
- El trabajo en valores se debe reflexionar bajo una mirada de reconstrucción y construcción moral y ética, pensado desde el proyecto educativo institucional, que entendido en su dimensión real de una cotidianidad reflexiva, que propenda por el desarrollo moral y ético elaborado desde el niño, la niña y el joven como sujeto activo y participativo de su propia historia.

### 2.3. CONCLUSIONES ASPECTO BIOLÓGICO

1. El estudio permitió corroborar en buena medida la situación del estado de salud física de los niños, niñas y jóvenes, que es el reflejo real de las condiciones en las cuales ha sido sometido desde su concepción hasta el momento del estudio. Estas características no difieren mucho de lo que se encuentra en general en estas mismas franjas de población de nuestra comunidad; en los diferentes grupos de edad con los cuales se desarrolló el trabajo, se encontraron signos clínicos de desnutrición, así como talla y peso bajo para la edad que superan el 50%. Esto, teniendo en cuenta que sólo fue un análisis puntual sin seguimiento clínico, además, un 75% presento lesiones en piel

y de éstas un gran porcentaje fue asociado con caídas y traumas, a veces de origen desconocido. Estos signos fueron más frecuentes en niños con antecedentes personales, como por ejemplo niños con retardado mental.

2. En cuanto a la Asistencia Médica Integral, se observó que en la mayoría de la Instituciones no se cuenta con personal Médico y Paramédico especializado, teniendo que recurrir a personal no capacitado y sin actitudes para atender este tipo de comunidad; tampoco se cuenta con seguimiento y control del estado nutricional, odontológico y de las patologías más comunes, así como de una historia clínica completa acorde con el tipo de paciente manejado.
3. Las Instituciones no cuentan con programas de Promoción de Estilos de Vida saludable ni de Prevención de las enfermedades que incluyan una formación continua que genere una posible mejoría en sus hábitos y costumbres, dejando un vacío en la educación de la población cautiva, como por ejemplo el capítulo de salud sexual reproductiva, para todos los adolescentes.
4. En caso de requerir una atención médica de urgencias, es difícil acceder a ella porque no se tiene una red de urgencia establecida y en muchos casos no se cuenta con los implementos mínimos para asistir un caso de primeros auxilios.

#### **2.4. RECOMENDACIONES ASPECTO BIOLÓGICO**

Es importante tener en cuenta que para el cumplimiento de los objetivos trazados por cada Institución, con los niños, niñas y jóvenes se hace necesario mantenerlos en unas condiciones de salud biológica satisfactorias y acordes con las posibilidades de desarrollo genético, psicológico y social.

El desarrollo de la Medicina y la experiencia en el manejo óptimo del estado de salud de una población cautiva, no difiere mucho respecto de las políticas generales para una comunidad, que primordialmente están enfocadas hacia la detección de una alteración en el bienestar, tratamiento, prevención y acceso a servicios de salud. Para lograr mejorar esta condición en salud, se sugiere:

- a. Revisar la Nueva Constitución, las Leyes 60, 10 y 100 y principalmente los temas de seguridad social en Colombia en lo referente a los derechos y condiciones en salud que le ofrece el estado a las franjas de población pertinentes. Esto es muy importante dado que en esta normatización se tienen en cuenta decretos y artículos que consideran este tipo de comunidad como especial que los favorece y, por desconocimiento, las instituciones no lo aprovechan.

- b. Para lograr una detección oportuna de cualquier alteración del estado biológico, se plantea establecer un programa interinstitucional con una red de apoyo externo. El programa debe ser único elaborado en forma participativa, es decir, que incluya: alumnos, educadores, administradores, médicos, enfermeras, psicólogos y trabajadores sociales, entre otros, haciendo énfasis en su propio perfil epidemiológico que le permita orientar las estrategias pertinentes. La red de apoyo es fundamentada en obtener un respaldo en las especialidades médicas requeridas.
- c. Para el tratamiento de las patologías biológicas se sugiere que una vez diagnosticadas, el manejo se inicie lo más pronto y efectivo posible. Esta actividad debe ser llevada a cabo idealmente, por un Médico o personal capacitado de acuerdo al grado de complejidad requerido, además, se debe contar con los medicamentos e insumos de primeros auxilios básicos para una atención inmediata.
- d. La prevención de las principales enfermedades debe ir orientada de acuerdo al perfil epidemiológico institucional, siguiendo las normas, previamente establecidas por el Servicio Seccional para la mayoría de las enfermedades de alta prevalencia, y cuando no se cuente con el programa, se debe diseñar uno nuevo en forma participativa para cada patología.
- e. El nuevo horizonte que se debe tener en cuenta para obtener un futuro en condiciones saludables, es la promoción de la salud, encaminada a mejorar y crear hábitos, estilos y costumbres de vida que tienen que ver desde el aspecto biológico con dieta, ejercicio, relajación, entre otros.

## 2.5. CONCLUSIONES ASPECTO PSICOLÓGICO

Si se tiene en cuenta que la población en estudio, de hecho, ya tiene algunas características sociales, culturales y familiares disfuncionales que en muchos casos es la razón por la cual están en estos establecimientos, (se encontró en la valoración psicológica dentro de la historia clínica personalizada que un 70% tienen deprivación psicoafectiva y como hallazgo importante a un 40% se le hizo una impresión diagnóstica de depresión leve moderada), una manifestación común en los niños(as), jóvenes, fue el deseo de tener un núcleo familiar organizado, aún, en pacientes objeto de maltrato familiar severo. Una consecuencia importante del proceso a que han sido sometidos estos niños, niñas y jóvenes, se refleja en la alta sensibilización a la agresividad y violencia así como a la poca preocupación por ser alguien en un futuro donde apenas un 35% piensa en estudiar y un 21% no sabe que hacer.

El manejo del estado psicológico de ésta población, en las diferentes instituciones es controlado por trabajadores sociales, psicólogas, educadoras, muchos (as) de ellos (as) sin una capacitación o una actitud especial como lo requieren estos pacientes. Además, en muchas instituciones no se llevan a cabo

seguimientos continuos de historias clínicas psicológicas y no se tienen en cuenta otras disciplinas para el manejo integral y orientación psicológica adecuada en estos niños(as), jóvenes.

## 2.6. RECOMENDACIONES ASPECTO PSICOLÓGICO

El bienestar psicológico, sin desvalorar el estado biológico, pudiera considerarse de mayor importancia en este tipo de población. Así como para cualquier alteración biológica se tienen en cuenta las premisas de: detección, tratamiento, prevención, promoción y condiciones de salud, éstas también son válidas para las alteraciones Psicológicas. Teniendo en cuenta, la variabilidad de edad, costumbres, etapas educativas y diferentes objetivos de cada Institución. Las actividades recomendadas a continuación deben ser, en lo posible individuales, tanto para cada institución, como para cada paciente:

- a. Revisión de las normas contenidas en el sistema de seguridad social psicológica por grupo de edad y de los programas psicoeducativos ofrecidos por el Ministerio de Educación, sobre el acceso a la atención psicológica educativa intrainstitucional para población en condiciones especiales.
- b. La detección, tratamiento y prevención de las alteraciones psicológicas se debe incluir en el programa intrainstitucional la red de apoyo sugerido para la atención biológica haciendo énfasis en que la educación a los participantes del programa debe ser mucho más exhaustiva y continua. El desarrollo del proyecto, manejo y tratamiento intrainstitucional con controles y seguimientos debe ser realizado por personal con experiencia y sobre todo con actitud diligente y productiva de tal forma que genere en el niño, niña o joven una verdadera mejoría o cambio en el estado psicológico de los mismos. Se debe incluir la familia en el programa intrainstitucional permitiendo que se involucre en forma mas participativa con la Institución, sus programas y con las dificultades personales del niño, niña o joven. La red de apoyo en este caso se debe ampliar con visión intrainstitucional e intersectorial de tal forma que le permita al niño, niña o joven acceder a otros espacios.
- c. Optimizar el recurso humano y físico disponible en cada institución es parte de la promoción de la salud psicológica del niño, niña o joven, haciendo énfasis en hábitos de comunicación, concertación, conciliación y autoestima en forma continua con metodologías participativas.

## 2.7. CONCLUSIONES ASPECTO SOCIAL

La comunidad en estudio es la más importante en esta evaluación, dado que sus condiciones biológicas y sociales parecen ser el resultado de la forma crítica como se desarrolla nuestra sociedad; las difíciles condiciones de empleo, la baja cobertura de las necesidades básicas elementales, la pobreza, la falta de

educación, el poco acceso a condiciones de salud adecuadas, son escenarios ya estudiados y propicios para que se reproduzca logarítmicamente la violencia, la violencia social intrafamiliar, la drogadicción, el hurto y la violación; en general, que se vulneren y omitan constantemente los derechos fundamentales de los niños, niñas y jóvenes y del hombre. Nuestra comunidad en el eje cafetero no se escapa de este marco general, por el contrario, contamos con altos índices de drogadicción juvenil, violencia, delincuencia común, desempleo y pobreza generando más violencia intrafamiliar, más niños, niñas y jóvenes en conflicto con la Ley, entre otros. El trabajo revela procedencia de niños(as), jóvenes, con familias disfuncionales en un 83%, igual porcentaje con historia de maltrato intrafamiliar; un 51% no está contento con la familia y un 56% no vive con ella, un 36% relata haber tenido que trabajar en oficios varios y un 16% haber tenido que robar, y muchos de ellos refieren que la dependencia económica familiar proviene de actos delictivos, del comercio informal o de la prostitución, aunque en el momento del estudio casi un 60% dependen únicamente de la institución con escaso apoyo familiar. En su ambiente institucional el promedio de estancia es de 18.8 meses que considera alto y de poco aprovechamiento en el aspecto de educación formal, si se tienen en cuenta que el nivel de escolaridad es bajo (un 87% de la población de 17 años apenas llega a 5 primaria y un 23% de la población no ha tenido ningún grado de escolaridad); se considera que las políticas educativas institucionales para abordar esta realidad son insuficientes (este aspecto se valorará con más detenimiento en el enfoque psicoeducativo de la investigación).

En general se encontró una gran aceptación y agrado por las instituciones, por parte de los estudiantes (un 94% manifestó gusto por la institución); aspecto que es relevante ya que algunos las consideran como su contexto familiar y en consideración importante a ser tenido en cuenta y saber canalizar las tareas educativas y estímulos psicológicos.

En el medio social intrainstitucional se maneja un alto contenido de violencia física y verbal principalmente entre los niños(as), jóvenes; aunque muchas de las actividades comunitarias son dinámicas, un 54% manifiesta no pertenecer a ningún grupo intrainstitucional ya sea porque no quiere o porque no existen grupos en el establecimiento.

Una preocupación grande de los niños, niñas y jóvenes en estudio, y del grupo de investigación es, de una parte, reconocer el esfuerzo que hace el estado a través del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar con todo el apoyo ofrecido de las instituciones en estudio, el cual resulta insuficiente, ante la demanda del medio, y por otra parte, el incierto futuro de los niños, niñas y jóvenes que llegan a las instituciones, debido a la falta de políticas claras y firmes al respecto.

## 2.8. RECOMENDACIONES ASPECTO SOCIAL

El alto grado de complejidad en el análisis de las variables que tienen que ver con el aspecto social bien pudieran ser objeto de muchos proyectos y más si se trata de orientar estrategias partiendo de una comunidad donde todos tienen afecciones de tipo social. Se podría inferir lo siguiente:

- a. A nivel extra institucional se debe revisar, en la política de cada gobierno en qué instancias y espacios se puede desenvolver la institución, y de acuerdo a la normatividad, a que se tiene derecho y acceso de tal forma que no se escape ninguna opción para desarrollar alguna gestión tendiente a mejorar las posibilidades sociales de su comunidad. Algunas de las instituciones en estudio son ejemplo de gestión administrativa intersectorial e interinstitucional.
- b. La Alianza estratégica con instituciones de objetivos comunes.
- c. Buscar participación activa en la elaboración de políticas sociales.
- d. A nivel intrainstitucional crear un programa con todas las personas que tengan relación con el establecimiento en forma participativa de CONSTRUCCION DE CIUDADANIA.

En torno al maltrato cabe mencionar las dificultades en el abordaje del tema, tanto en la parte administrativa institucional como con los niños(as), jóvenes; se encontró un desconocimiento en la definición, de un 10%; el restante 89% lo asoció con trauma, apenas un 25% con regaño y con groserías y sólo un 5% lo relacionó con necesidades básicas no satisfechas. Esto demuestra la alta sensibilización de los niños(as), jóvenes, a los actos de violencia, trato verbal y psicológico fuerte; que definitivamente altera la realidad ante la pregunta: ¿Si se ha sido objeto o no de maltrato?. Se evidenció que un 75% había sido objeto de maltrato físico, un 53% dijo haber sido objeto de maltrato institucional, relacionado principalmente con diferentes formas de castigo que van desde encierro, regaño, hasta trauma. En este análisis es de anotar que los educadores y las personas responsables de la población en estudio igualmente recibieron diferentes formas de agresión física y verbal por parte de los niños(as), jóvenes, y en muchos casos responsabilizan al área administrativa de la institución y al estado, de las dificultades en el manejo de los niños(as), jóvenes.

En síntesis, la información obtenida refuerza, orienta y ayuda a caracterizar la población, la dinámica institucional y social en torno al abordaje del maltrato en todas sus fases (detección, tratamiento y prevención).

Se plantea con el desarrollo de la investigación generar un modelo de intervención interdisciplinario interinstitucional. Igualmente único para cada organización institucional, que se lleve a cabo con la participación de todos los actores que se encuentran involucrados en el proceso de maltrato (niños(as),

familia, educadores, administración institucional, el estado, la comunidad, las políticas, entre otros); y que a su vez la información del estudio sirva de punto de evaluación y referencia para nuevas evaluaciones y nuevos trabajos de investigación.

## 2.9. CONCLUSIONES COMPORTAMIENTO ORGANIZACIONAL

1. En todas las instituciones se evidencia la presencia de Maltrato Institucional.
2. Culturalmente no se tiene construida una conciencia cognitiva para identificar cualquier expresión de maltrato.
3. La mayoría de las veces sólo tienen los actores institucionales, representaciones cognitivas del maltrato, en la dimensión física (adulto – niña(o)).
4. En casi ninguna de las instituciones se considera el Maltrato Institucional como una categoría para ser tenida en cuenta en la construcción conceptual del proyecto pedagógico.
5. El maltrato es culturalmente aceptado como una agresión del adulto al niño(a), joven, de manera general, más no se tiene interiorizado por los actores institucionales, desde el ámbito contextual de estilos, condiciones y modos de vida.
6. La tarea de la verdadera planeación aún no se ha consolidado en la mayoría de las instituciones.
7. De manera general no existe en las instituciones coherencia interna entre lo propuesto como misión y lo desarrollado en la acción.
8. No existe el proceso de evaluación y/o autoevaluación institucional con la mirada centrada en el desarrollo del talento humano. Las condiciones frente al grado de satisfacción laboral e incentivos son escasos y generalmente se miden (evaluación) a través de indicadores del desempeño de las actividades.
9. Las dificultades financieras representan la causa común y de base: victimaria principal de la existencia del maltrato institucional.
10. El proceso de desarrollo de proyectos institucionales en la mayoría de las instituciones, es incipiente.



11. Existen al interior de la dimensión administrativa líneas de comportamiento organizacional contradictorias al proceso pedagógico vigente.
12. La cobertura del servicio que se presta en las instituciones es aún baja frente a la demanda, donde se evidencia que a un menor número de cupos contratados son niños(as), jóvenes, las posibilidades de desarrollo institucional.
13. Las instituciones cuentan con un número de niños, niñas y/o jóvenes, superior al número de cupos contratados, obligando con esto a realizar distribuciones inequitativas.
14. No existe una política de reinserción social para el egreso de los niños, niñas y jóvenes.
15. Los canales de comunicación verbal y simbólica contribuyen a la generación de conflictos en las relaciones grupales.
16. No se evidencian de manera general en las instituciones dentro de su quehacer cotidiano, procesos laborales con el talento humano referentes a liderazgo y gerencia social.
17. No se evidencian pautas de crianza y pedagógicas que permitan la unificación de criterios con el fin de aportar a una verdadera formación integral.
18. El devenir institucional está por construirse.

## **2.10. RECOMENDACIONES COMPORTAMIENTO ORGANIZACIONAL**

1. Sabiendo que la mayor parte de los niños, niñas y/o jóvenes que ingresan a las instituciones de protección, reeducación y rehabilitación han sido maltratados, las instituciones tendrán que organizar y proyectar sus acciones para erradicar cualquier expresión de violencia o de maltrato institucional.
2. Los actores que hacen parte de las instituciones deben construir culturalmente e incorporarla a la vida cotidiana la categoría de maltrato institucional.
3. Es necesario modificar el conocimiento popular donde se expresa el significado del maltrato exclusivamente a casos de lesiones o agresiones de carácter físico, tal como se identificó en este estudio.

4. La mirada sobre el maltrato institucional es necesario construirla cognitivamente en cada entidad, donde este trabajo haga parte no sólo de la vida cotidiana, sino de la planeación general.
5. Para interiorizar la magnitud del maltrato institucional donde no se incluye únicamente la relación de: adulto – niña(o), joven, es necesario crear una estructura pedagógica a todo nivel que parta de la sensibilización y concluya en la concientización que queda expresada en la vivencia cotidiana del **BUEN TRATO**.
6. La planeación de la participación institucional debe estar enmarcada en término de la actuación social, con una visión intersectorial e interinstitucional, donde cada uno aporte con coherencia, eficacia y eficiencia; y donde la sociedad civil tenga explícitamente responsabilidades y tareas asignadas.
7. La incorporación cognitiva de la misión y la visión de las instituciones en el quehacer cotidiano debe constituirse en una de las tareas prioritarias del plan de acción.
8. Si bien es cierto que algunas instituciones han generado un proceso de autoevaluación, el desarrollo de esta actividad debe incluir la mirada hacia el grado de satisfacción laboral, puesto que quién trabaja en condiciones de insatisfacción se convierte en un victimario o agresor en cualquier tipo de relación (adulto - adulto), (adulto –niña(o)) y (adulto - institución).
9. Todo dirigente, líder o coordinador de instituciones debe estar capacitado en la gerencia social, que incluya la consecución de recursos como una meta constante para el desarrollo sostenible.
10. El personal administrativo y educativo debe estar capacitado para elaborar proyectos de acción y sobre todo aquellos que permitan la consecución de recursos, introduciéndose en los planes de desarrollo municipales y regionales.
11. Toda planeación institucional debe ser coherente con el modelo pedagógico que se seleccione, y en última instancia éste debe ser el rector del quehacer de las entidades.
12. Para lograr que la cobertura sea igual a la demanda debe existir una acción interinstitucional con compromiso efectivo que permita ampliar la red de fuentes de financiación y suprimir el déficit presupuestal.
13. Para erradicar la inequidad y la injusticia frente a los sobrecupos, las instituciones deben desarrollar procesos de participación en el campo político, económico y social, permitiendo con su conocimiento y experiencia, participen en la creación de leyes y normas que potencialicen de manera eficiente los servicios de atención a los niños, niñas y/o jóvenes usuarios y usuarias.

14. Los proyectos de capacitación hacia la preparación de un oficio o trabajo deben satisfacer las necesidades de la demanda del mercado ocupacional del momento, para que puedan constituirse en una protección y fortalecimiento del proyecto pedagógico institucional.
15. Las líneas de autoridad y los canales de comunicación deben enmarcarse desde el punto de vista de la planeación participativa y el manejo de la autoridad plana.
16. El papel del liderazgo y la gerencia social deben constituirse en el motor de desarrollo de las instituciones, donde cada participante asuma su responsabilidad civil de compromiso para transformar patologías sociales en proyectos de vida saludables.
17. El talento humano de las instituciones debe cualificarse para que el impacto de su labor produzca la transformación al interior de la conducta de niños, niñas y/o jóvenes, erradicando las incoherencias y contradicciones pedagógicas y educativas.
18. Construir el devenir institucional implica trabajar intra y extra institucionalmente con conocimiento, compromiso, responsabilidad y capacidad organizativa.

# CAPÍTULO DOS

PROCESOS PEDAGÓGICOS Y EDUCATIVOS

## COMPORTAMIENTO PSICOPEDAGÓGICO



Fotografía - JESÚS HERNEY MORENO ROJAS

## CAPITULO DOS

### COMPORTAMIENTO PSICOPEDAGÓGICO PROCESOS PEDAGÓGICOS Y EDUCATIVOS

#### 1. AREA ESTRATÉGICA: PROYECTOS CIUDADANOS

Los niños, niñas y jóvenes son vistos como "proyectos de ciudadanos", por lo tanto no tienen voz y voto en las decisiones que la institución toma respecto a los procesos educativos que realiza con ellos, en el mejor de los casos se escucha a los adolescentes. Se parte del supuesto de que es el adulto el que sabe que les conviene y como deben hacerlo, pues los niños(as) y jóvenes aún no están en capacidad de decidir. Desconociendo, de esta manera, que son ciudadanos de derechos.

*"...los niños somos iguales a la demás gente, a los adultos y merecemos respeto en los derechos de los niños..."*  
10 años.

*"...los niños tenemos derecho al respeto a la libertad humana y a que nos respeten nuestras decisiones..."*



#### 1.1. Reflexiones Teóricas

A partir de 1990, casi todas las nuevas legislaciones de la infancia, sustancialmente adaptadas a la CIDN (Convención Internacional de los Derechos del Niño), establecen una distinción (a mi juicio muy positiva) entre niños y adolescentes. De esta forma, son considerados niños todos los seres humanos hasta 12 años, (en algunos países el concepto de niñez puede extenderse hasta los 13 o 14 años); por su parte, son considerados adolescentes los seres humanos con edades comprendidas desde aquel límite hasta los 18 años incompletos. Esta distinción por fajas etáreas posee implicaciones actuales y potenciales, decisivas, sobre todo, en relación con dos conceptos centrales para los temas que estamos analizando: se refiere a los conceptos de participación y responsabilidad.

Realizada esta aclaración, se exponen aquí las premisas antes mencionadas:

1. La muy escasa literatura histórica - crítica sobre la infancia coincide, sin excepciones, en confirmar el carácter recientísimo de cualquier consideración jurídica que perciba a la infancia como sujeto de derecho.
2. El concepto de infancia como sujeto de derechos, es no sólo reciente, sino además, preciso, sobre todo en relación con el ambiguo concepto de infancia como sujeto social.
3. El tema de la infancia, como sujeto de derechos, está estrechamente vinculado con el tema de la ciudadanía.
4. A su vez, el tema de la ciudadanía está indisolublemente vinculado con el tema de la democracia.
5. Un filósofo y jurista italiano, quien últimamente se ha ocupado en forma específica y detallada de estos temas de la infancia, ha hecho notar en forma muy perspicaz que "... nadie que se ocupa con seriedad del tema de la infancia desde la perspectiva de sus derechos, puede obviar el tema de la democracia. Sin embargo, casi nadie de aquellos que se ocupan con seriedad del tema de la democracia, se ocupa de la infancia como asunto específico...".
6. El concepto "sujeto de derechos" evoca, en forma inexorable, el concepto jurídico (aunque no sólo jurídico) de autodeterminación.
7. Nada más ajeno a la historia de la infancia que el concepto de autodeterminación. El único "derecho" que la infancia ha tenido es el no - derecho de la "protección".
8. El sentido real de la protección a la infancia o de la infancia se constituye como eufemismo para construir y legitimar una semántica y unas prácticas que son la negación real del concepto de autodeterminación.
9. En este contexto, el concepto opuesto al de autodeterminación es el concepto clave para entender el carácter histórico (por lo menos hasta la CIDN) de la relación entre niños y el Estado y los niños y los adultos: este concepto es el de discrecionalidad.
10. A su vez, toda retórica de la protección constituye un eufemismo para legitimar las prácticas y el discurso de la discrecionalidad.
11. Los eufemismos, en general, y muy especialmente en este contexto, constituyen una pieza central para la conformación de la semántica de la discrecionalidad. La afirmación del filósofo francés Jacques Derrida en

un viejo y hermoso texto sobre el "apartheid", en el sentido de que no podría existir racismo sin sus correspondientes palabras, se deja extrapolar - mutandis mutandi - a esta situación.

12. En una especie de efecto invertido, la incapacidad política de la infancia, que se deriva de su carácter de ciudadanía incompleta, construye y legitima su incapacidad civil la que, a su vez, construye y legitima su incapacidad de hecho. Lo verdaderamente interesante en este caso es el posible carácter circular de este razonamiento. En otras palabras, esta frase admite ser construida en sentido inverso, exactamente con el mismo resultado.

No es exagerado concluir afirmando que el problema de la ciudadanía de la infancia constituye un aspecto medular del futuro de la ciudadanía de todos<sup>1</sup>.

### 1.2. Estrategia

La participación activa de los niños, niñas y jóvenes en la vida institucional, implica procesos de negociación, donde se deje ver a la niñez como sujetos de necesidades que deben ser satisfechas por la institución. Para verlos como "ciudadanos", es decir, con derechos y responsabilidades. Los derechos del niño deben dejar de ser vistos como un asunto ético exclusivamente para convertirse en formulaciones concretas, al interior de la institución a través de los programas y proyectos que desarrolla.

### 1.3. Meta

Reconocimiento Efectivo de los niños y niñas como Sujetos de Derecho.

### 1.4. Acciones

a. Generar Espacios de Reflexión respecto a la Comunicación Internacional de los Derechos del Niño como un instrumento que especifica y regula los derechos de la infancia.

b. Planeación Participativa: La Elaboración de planes y proyectos en el ámbito institucional donde los niños, niñas y jóvenes tengan una participación efectiva, posibilita las actuaciones individuales y colectivas contribuyendo a redefinir la organización institucional de tal manera que se legitimen los ambientes democráticos. Es en este escenario donde el niño(a) y jóvenes, sentirán que sus voces son escuchadas y que tienen poder de decisión sobre la construcción de su propio mundo.

<sup>1</sup> García - Méndez, Emilio. El derecho a la ciudadanía de los niños. : Ética ciudadana y derechos humanos de los niños. Una contribución

El mundo, la institución y su propia vida dejarían de ser vistos como algo ajeno para convertirse en protagonistas de su propia vida.

c. Reflexionar sobre los derechos y deberes que la institución reconoce y respeta de los niños, niñas y jóvenes; cómo se han hecho efectivos éstos en la institución y que generalmente, ha asumido la vocería de ellos. Que percepción tienen los adultos que trabajan con los niños(as) y jóvenes de sus derechos y deberes.

### 1.5. Mapa conceptual



### 1.6. Impacto

- Reconocimiento de todos los actores institucionales como sujetos de derecho y por ende, con poder de decisión sobre sí mismos y sobre la institución.
- Reorganización institucional: El plan de desarrollo institucional se construye a través de la participación de todos los actores que la conforman lo cual, de hecho, genera otra dinámica y otra manera de abordar los procesos de desarrollo institucional y humanos.



## 2. AREA ESTRATEGICA: AUTORIDAD Y DISCIPLINA



La autoridad es ejercida de manera vertical para mantener la disciplina que la institución necesita.

En el espacio institucional se argumenta la participación pero se ejerce la **dominación**. El poder sigue ligado a la autoridad y en los espacios presuntamente democráticos los adultos definen lo que se debe hacer.

Se trata precisamente de hacer efectiva la participación en un proceso concreto, la construcción del manual de convivencia; donde los actores definan el deber ser de la institución y de sí mismos. Donde la disciplina esté orientada al desarrollo de la autonomía, señalando los límites del comportamiento individual y colectivo pero explicando y discutiendo las razones de su existencia y las consecuencias de su transgresión.

Este esencialmente sería un espacio para la clarificación y discusión acerca de las normas con sujeción a los principios universales.

*"...para mí la autoridad, pienso que es el pilar fundamental de esto, si uno no tiene la figura de la autoridad, con la población que estoy manejando yo creo que es complicado hacer el trabajo, se haría un trabajo difícil, no... es que no se podría laborar..."*

*"...la autoridad viene de Dios, si a la tercera vez de ser castigado sigue poniendo problemas, se le deja afuera, la regla es un signo de rectitud..."*

### 2.1. Reflexiones Teóricas

Existen cuatro temas medulares y al tiempo estrechamente relacionados entre sí: el reglamento, la disciplina, el castigo y la justicia escolar. Un hallazgo fundamental es que los conceptos de reglamento, disciplina, justicia y castigo estando como están engastados en el aparato burocrático de la escuela y en los conceptos de práctica pedagógica de los maestros se constituyen en una eficaz herramienta de represión escolar. Esto es posible debido a la naturaleza de la organización social de las escuelas que construyen un significado teórico - práctico para los fenómenos enunciados a partir de un núcleo dinámico que aquí se denomina "autocracia escolar". Veamos ahora algunas de las maneras, de las características de estructura y dinámica como opera la organización social de las escuelas respecto a los fenómenos enunciados.

1. La falta más grave, la que se castiga con mayor severidad en el mundo escolar es la falta contra la autoridad. Este es, por supuesto, un fenómeno muy significativo. Detrás de él subyace la naturaleza del poder en las instituciones. Se presentan dos espacios principales en los cuales se nota con claridad el profesor en el aula de clase y el rector en los asuntos globales de la escuela. En ellos esos dos actores de la escuela ejercen una autoridad prácticamente inapelable. La autoridad del rector y del maestro en el aula (aunque también en algunos otros espacios) tiene, sin embargo, limitaciones no siempre reales y efectivas. En algunos casos, la autoridad del maestro se ve limitada por la del rector que ejerce sobre él un mando incuestionable.

En otros casos actúan instancias que ejercen una mediación, instancias que a veces son consultivas, a veces tienen la posibilidad de tomar decisiones y a veces son meros instrumentos ratificadores de las decisiones de los maestros en sus aulas y de rectoría. En realidad su papel fundamental en la estructura del poder de la escuela es servir de instancias legitimadoras de los dos espacios de autoridad crítica. Suelen llamarse comités de coordinadores, consejo de profesores, pleno de profesores. El papel del profesor queda entonces definido por un buen grado de autonomía autocrática; de manejo de su aula por el que no debe responder a nadie y, por cierto, de responsabilidad ante el rector y/o posibles consejos mediadores, en los casos más graves que afectan la marcha de la escuela, particularmente los que se refieren a las relaciones de los estudiantes con la autoridad.

De esta manera de ejercer la autoridad en la escuela están prácticamente excluidos dos actores sobre los que recae de manera directa el resultado de este ejercicio: los estudiantes y padres de familia. Así pues, profesores y rector ejercen el poder en la escuela sin la participación de los otros estamentos. Esto es lo que constituye la naturaleza autocrática del poder.

2. El reglamento escolar es generalmente diseñado por quien dirige la institución, en algunos casos con la participación de los educadores. Su estructura se toma de otros modelos de reglamentos. En otros casos se distribuye o se explica a niños(as) y jóvenes. Estos de ninguna manera participan en su definición. El reglamento tiene por lo general dos partes sustanciales: los derechos y los deberes. El ejercicio de la autoridad enfatiza la parte reglamentaria que se refiere a los deberes, particularmente los deberes de los niños(as) y jóvenes y minimiza lo que tiene que ver con los derechos de los mismos. Junto con el reglamento va la noción y la práctica de la disciplina. En efecto, la disciplina se concibe centralmente desde el ángulo del control: toda contravención del reglamento es una falta de disciplina y a cada falta de disciplina se le debe aplicar la norma reglamentaria.

La norma, el estatuto, el reglamento, se aplican de una manera fría, sin explicación, sin análisis de los hechos; no se propicia la reflexión de los niños(as) y jóvenes para buscar soluciones a los conflictos, no se les hace partícipes del sentido formativo de la norma, desaparece la visión pedagógica y queda solamente el

ejercicio de la autoridad que utiliza la letra de la norma (escrita o no - escrita) para mantener la estructura autocrática de la escuela. Los padres de familia solamente reciben las determinaciones finales y generalmente evitan reclamar por temor a la reacción de los adultos.

3. La institución autocrática no solamente da el paso entre ruptura de la norma y disciplina, sin tener en cuenta el sentido formativo de este proceso y centrándose únicamente en su aspecto represivo, sino que también pasa de la ruptura de la norma al castigo sin que medie la intervención de la justicia. No existe un juicio en su pleno sentido. El sentido queda excluido e imposibilitada su defensa, la explicación de su acción. Los juicios tienen una naturaleza muy particular; el acusado no puede estar presente ni defenderse, solamente acatar la sentencia. Las sentencias son generalmente inapelables salvo cuando el acusador - ofendido - juez decide conceder por un acto de magnanimidad, perdón y olvido. Los niños(as) y jóvenes quedan nuevamente excluidos de un proceso fundamental de la vida institucional y cuando se los escucha no es porque ellos tengan un derecho, sino por la generosidad de los adultos.

4. Además de una variada gama de castigos incluidos o no en el reglamento, entre los que sobresalen los castigos prohibidos como el uso de la violencia física, es importante anotar dos fenómenos asociados al castigo que son de mayor relevancia: los relacionados con el castigo en presencia de nuevas formas de violencia institucional inducidas no ya por los adultos, sino por pares, los fenómenos que se derivan de lo que se ha denominado "el castigo en pasado y presente".

La institución no se halla preparada para afrontar situaciones nuevas, su pedagogía sigue el camino represivo. Ante la presencia de las pandillas urbanas y su influencia en la cultura escolar, responde con lo que uno de los trabajos llama "la legitimación de la negación". Se niega, para propósitos pedagógicos, que existe un nuevo tipo de niño(a) y joven que proviene de comunidades marginadas, con una cultura violenta, se niega el origen social y no se ve como relevante para la vida en la institución. Es la dimensión que se denomina "la negación de lo social". Pero, además, se niega la individualidad, la personalidad, el momento de la adolescencia, sus necesidades como nacidas de una experiencia propia. Es lo que se llama la negación del ser.

Finalmente, se les niegan más los derechos a los niños(as) y jóvenes que menos se adaptan a la cultura institucional, siendo precisamente los que más necesitan de ella.

La violencia sigue estando presente en las instituciones con la diferencia de que los adultos, con el influjo de las nuevas teorías pedagógicas, tienen visiones del castigo físico muy diferentes de sus antecesores, pero siguen castigando a niños, niñas y sienten por ello una especie de "culpa pedagógica".

Cabe entonces preguntarse ¿Qué consecuencias tiene para la profesión de educador el trabajar al tiempo con teorías pedagógicas modernas que critican radicalmente la violencia y con una práctica tradicional que las lleva a cabo?. ¿Cómo se afecta la vivencia de sociedad que experimentan los niños(as) y jóvenes?

Los fenómenos analizados marcan los caminos por los que debe transitar una reforma radical de la organización social de la institución. Debe pensarse en una organización social que incluya, como elemento central la participación de los tres grandes actores de la vida escolar: adultos, padres (si se cuenta con ellos) y niños, niñas y jóvenes. Su participación debe ser real y efectiva en los asuntos fundamentales de la institución. La concepción y práctica de la disciplina debe dirigirse más hacia su sentido formativo que hacia su aspecto represivo, debe generarse una pedagogía de la disciplina. Debe instituirse en la organización escolar un verdadero sistema de justicia en que se oiga a los niños y niñas y en el que se tenga derecho de defensa y donde el juez no sea el "ofendido". El castigo violento debe, por supuesto, erradicarse de la práctica institucional. Es decir, la organización social autocrática debe dar paso a una verdadera organización social democrática, como corresponde a la Constitución Nacional. De otra manera se seguirá en contravía de la concepción política y jurídica del país<sup>2</sup>.



<sup>2</sup> Parra Sandoval, Rodrigo. La autocracia escolar. Escuela y modernidad en Colombia. La escuela urbana. 3. Fundación Fes, Fundación Restrepo Barco, Colciencias, IDEP, Tercer Mundo Editores. Santa Fe de Bogotá. 1996. Páginas. 543-546.

## 2.2. Estrategias

Generar ambientes democráticos, basados en la capacidad dialógica de los actores, donde unos y otros reconocen sus derechos, saberes, vivencias, intereses y expectativas; las expresen sin temor a la represalia.

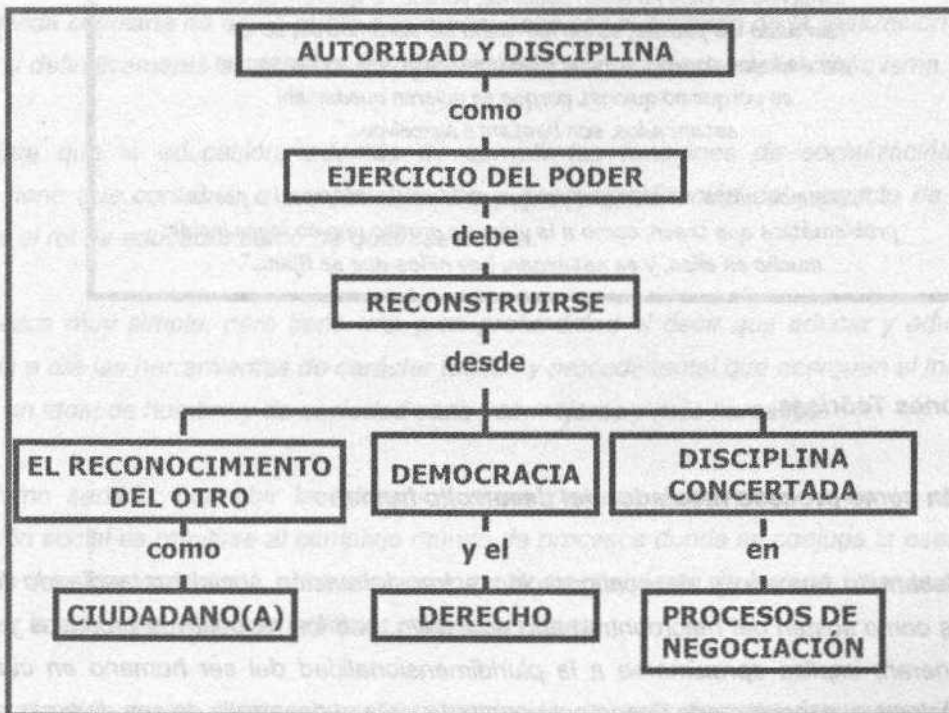
## 2.3. Meta

Desarrollar relaciones de diálogo y negociación entre los actores que integran la institución.

## 2.4. Acciones

Elaboración colectiva y concertada del manual de convivencia.

## 2.5. Mapa conceptual



## 2.6. Impacto

Transformación de relaciones de autoritarismo y de poder en relaciones democráticas y de respeto entre los actores institucionales.

### 3. AREA ESTRATÉGICA: LAS CARACTERÍSTICAS DE NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES.



Si bien, en el ámbito conceptual las instituciones parecen tener claridad sobre las características de los niños(as) y jóvenes que atiende, en la mayoría ésta se olvida en la cotidianidad, se espera que los niños superen sus dificultades rápidamente y que se adapten a las normas impuestas por la institución. Esto trae como consecuencia mayores niveles de "rebeldía" y que los niños(as) y jóvenes comiencen a asumir posturas dobles frente al adulto, se es como éste pretende que se sea y frente al par se desahogan los miedos, temores y agresiones de las que son víctimas.

*"...muchos de ellos no salen adelante, porque no quieren, se les han dado las pautas, se les han dado los parámetros, se les han dado las cosas para que ellos las tomen, y si no las toman es porque no quieren, porque se quieren quedar ahí estancados, son bastante agresivos..."*

*"...algunos niños no avanzan porque no le ponen voluntad o por la problemática que traen, como a la vida, de pronto uno no logra incidir mucho en ellos, y se estancan, hay niños que se fijan..."*

#### 3.1. Reflexiones Teóricas

##### **La educación como proceso mediador del desarrollo humano**

*Hablar de desarrollo humano y de configuración y transformación social pretendiendo fijar las bases conceptuales como sostén del macroentramado educativo, con los respectivos procesos y prácticas que de él se generan, implica aproximarse a la pluridimensionalidad del ser humano en cuanto al sujeto individual y colectivo, considerando desde este punto de vista el desarrollo de sus diversas esferas.*

*En este horizonte de ideas anticipando como principio y fin de lo educativo el desarrollo simultáneo de los procesos de individualización (reafirmación del yo) y de socialización (construcción del nosotros) se abre el espectro de responsabilidades que, desbordando la escolaridad, buscan metas puntuales pero convergentes a la formación de sujetos íntegros, capaces de resolver problemas, de tomar decisiones autónomas, de construir su identidad, de entenderse, de participar democráticamente, de actuar libremente disfrutando de lo que hacen o de lo que producen, con fines transformadores.*

La educación como proceso orientado al desarrollo humano y a la transformación social tiene bajo su responsabilidad la formación de un individuo apto para acceder al conocimiento y aprovecharlo en la calificación de sus propias condiciones de vida; para comunicarse con él mismo, con los otros y con lo otro mediante el desarrollo de las dimensiones del hablar, el escuchar, el leer y el escribir; para amar y disfrutar racionalmente de los sentimientos que le dan vida a la interacción humana, para enfrentar desde un dominio técnico y humano el trabajo como una forma de realización y trascendencia; para tomar libremente decisiones que tengan que ver con su propio destino y/o el de los demás que, de alguna manera, hayan depositado en él su voto de confianza; para apreciar y expresar su propio juicio respecto a las acciones humanas y los fenómenos que se presentan en la interacción de los mundos posibles.

En este sentido, la educación es un proceso en permanente construcción que se orienta a la potenciación del ser humano como individuo y como miembro de un colectivo para asumir con calidad los procesos vitales de SER y HACER. Es, por tanto, un proceso que tiene ocurrencia en la vida cotidiana entendida ésta como "la vida de todo hombre" (Heller, 1970); es el contexto básico en el que sucede la vida humana, la vida del hombre entero. El hombre nace y se hace en la cotidianidad. Educativamente hablando, la vida cotidiana no es un punto de partida: debe ser el contexto de la realización de la práctica pedagógica si definitivamente se está optando por educar para la vida desde la vida misma.

Podría decirse que la educación, además de cumplir las funciones de socialización, adaptación, información tiene que contribuir a la estructuración y operacionalización del proyecto de vida tanto de quien asume el rol de educador como de quien se educa.

Tal vez parezca muy simple, pero tiene una gran profundidad el decir que educar y educarse es vivir buscando día a día las herramientas de carácter teórico y procedimental que acerquen al individuo y a los colectivos a un ideal de hombre y de sociedad cada vez mejores y más humanos.

En este mismo sentido, concebir la educación como proceso comprometido en la configuración y transformación social es remitirse al complejo mundo de procesos donde se conjuga la esencia individual en función de intereses colectivos, centrados en torno al mejoramiento de las condiciones de vida, desde el respeto por la vida misma en sus múltiples manifestaciones.

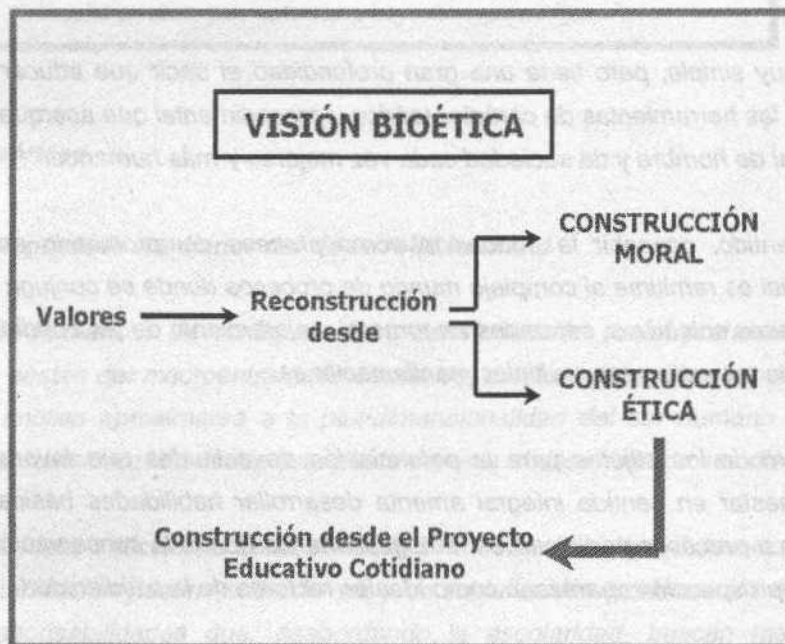
Animar el encuentro de los sujetos para la potenciación de actitudes que favorezcan la convivencia armónica y el bienestar en sentido integral amerita desarrollar habilidades básicas que garanticen la vinculación efectiva a procesos participativos, autogestionarios donde la conservación, la búsqueda de la paz y el sentido de prospección aparezcan como ideales rectores de la cotidianidad.

Todas estas condiciones dimensionan el espectro de posibilidades a la vez que dinamizan los procesos inherentes a lo humano y lo social, involucrando nuevos agentes educativos que bien pueden ejercer su función en escenarios y condiciones naturales desde donde puedan hacer aportes significativos para complementar y cualificar el desempeño de quienes tradicionalmente han sido considerados educadores.

Es evidente que esta concepción redimensiona el ideal de educación practicándola como oportunidad de vida en el más amplio de los sentidos, la libera de su asocio con la mera escolaridad y la convierte en el principal factor de desarrollo humano y transformación social.

Con el propósito de facilitar el Desarrollo Humano se pueden trabajar desde lo pedagógico:

- Elevar la capacidad de solucionar problemas mediante una acción intencional y sistemática con los sujetos individuales y colectivos, institucionales, comunitarios y colectivos.
- Mejorar permanentemente el autoconcepto de los sujetos en cuestión, dentro de una concepción positiva y realista a través de la creación de ambientes adecuados de desarrollo.
- Crear ambientes en los cuales las oportunidades de aprendizaje autodirigido sean permanentes y crecientes.
- Facilitar el proceso a través del cual, alternadamente, los diferentes actores en los procesos de desarrollo comunitario y de desarrollo social asumen roles de agentes educativos y de sujetos educativos<sup>3</sup>.



<sup>3</sup> : Sandoval, Carlos; Roldán, Ofelia; Luna, María Teresa. *Desarrollo Humano: Un punto de Vista Alternativo* – CINPEC, Manizales. 1997 – Páginas: 24 – 25.



### 3.2. Estrategias: Desarrollo de Procesos

- Capacitación teórica – práctica para los adultos que trabajan en la institución, de la realidad de los niños, niñas y jóvenes con los que se esté trabajando, es decir, su reconocimiento como sujetos históricos, con grandes carencias en el ámbito socio – afectivo que no pueden ser cubiertos desde la satisfacción de necesidades primarias.
- Programas psicoterapéuticos y educativos encaminados a elaborar las problemáticas vividas por los niños(as) y jóvenes, a recuperar el sentido de vida, la autoestima y pertenencia como sujeto social.

### 3.3. Meta

Reconocer a los jóvenes, niños y niñas como sujetos históricos que viven las consecuencias de situaciones de maltrato y abandono.

### 3.4. Acciones

Generar procesos de reflexión acerca de las consecuencias que generan las situaciones de maltrato y abandono a los que han sido sometidos los niños, niñas y jóvenes. Y cómo estas son expresadas en la cotidianidad.

Abordar las acciones educativas y terapéuticas, como un proceso de construcción y reconstrucción del niño(a) y joven que le permitirá valorarse a sí mismo, redimensionarse como ser social y mejorar sus relaciones con los demás.

### 3.5. Mapa Conceptual



### 3.6. Impacto

- Fortalecimiento de la autoestima en niños, niñas y jóvenes.
- Disminución de los niveles de maltrato entre los actores institucionales.
- Desarrollo de los niños(as) y jóvenes, como sujetos integrales.

### 4. AREA ESTRATEGICA: RELACIONES SOCIO - AFECTIVAS

Por otra parte cuando el adulto establece una relación afectiva con los niños, niñas y jóvenes, logra su reconocimiento como sujeto social, con una historia y unas vivencias que explican sus actitudes y comportamientos, en esta medida se logra su verdadera valoración.

*"...el educador debe ser una persona que siempre este dispuesto a escucharlo a uno, estar atento a que no le pase nada a uno, se estén preocupando, nos escuchen... nos digan que está bien y que está mal, nos aconsejan..."*

*"...mis educadores dicen que soy una persona capaz de cualquier cosa, inteligente, estudiosa, alegre y respetuosa..."*



#### 4.1. Reflexiones Teóricas

El hecho que la socialización secundaria transcurra parcialmente en la formalidad y el anonimato de las instituciones (la escuela, por ejemplo) hace que el contenido de lo que se enseña en estos procesos tenga un carácter subjetivo menos inevitable y, por lo tanto, posea una firmeza y una durabilidad mucho menor. "El acento de realidad del conocimiento internalizado en la socialización primaria se da casi automáticamente; en la socialización secundaria debe ser reforzada por técnicas pedagógicas específicas (...). Así, pues, el maestro de escuela trata de hacer "familiares" los contenidos que imparte, haciéndolos vívidos (...) relevantes (...) e interesantes".

El contenido (tanto el cognitivo como su valor) que se internaliza en esta socialización secundaria se aparece al individuo como "artificial", esto es, como lo que objetivamente es (arbitrario). Esta "evidencia" de la no inevitabilidad del contenido dificulta el logro del "sentido de la realidad", por lo que toda racionalización de los procesos de socialización, en este nivel, requiere de una pedagogía adecuada, esto es, consciente de estas limitaciones y orientada a la búsqueda de los medios aptos para superarlas.

Una indicación estratégica general consiste en reproducir, en la medida de lo posible, el ambiente y la modalidad del aprendizaje "familiar". Y es aquí donde aparece la importancia de la autoridad asignada a la instancia de inculcación. Esto explica por qué la escuela y el maestro tienden a adoptar las formas de la familia y de la relación padre - hijo, dada la necesidad de producir ese "efecto de realidad" como condición de la realización de una inculcación exitosa.

Cuando la socialización primera construye sujetos caracterizados por un perfil cognoscitivo y valoral que no coincide con los perfiles que quiere inculcar, la socialización secundaria de la escuela se presenta un problema de orden pedagógico y social de cierta consideración. La escuela, en este caso, necesita realizar una profunda acción de transformación que Berger y Luckmann llaman alternación. En los casos extremos de transformación total puede utilizarse el concepto de conversión. Esta requiere procesos de resocialización moldeados sobre los patrones de la socialización primaria porque radicalmente tienen que volver a atribuir acentos de realidad y, consecuentemente, deben reproducir en gran medida la identificación fuertemente afectiva con los elencos socializadores que eran características de la niñez. La conversión, entonces, requiere de una pedagogía que sea capaz de inculcar nuevos contenidos desmantelando los ya internalizados. Para realizar este objetivo se necesitan dos tipos básicos de condiciones:

a. *Condiciones sociales de la alternación.* Básicamente tienen que ver con las estructuras de plausibilidad social. Estas están mediatizadas por agentes inculcadores dotados de autoridad y que posibiliten una identificación fuertemente emocional por parte del aprendiz. Sin esta identificación, sin este reconocimiento, sin esta creencia en la legitimidad del agente inculcador no puede producirse ninguna transformación radical. Para ello es importante la existencia de la afiliación a una comunidad. La analogía con la religión resulta aquí esclarecedora. El convertido necesita sostener su nueva realidad mediante su participación en una ecclesia que hace plausible su conversión. "La estructura de plausibilidad debe convertirse en el mundo del individuo, desplazado a todos los demás mundos, especialmente a aquel en que el individuo 'habitaba' antes de su alteración." Esta condición social se realiza con la segregación física y/o social del individuo a convertir por lo menos en las primeras etapas del proceso. Esta pedagogía integral es análoga a la pedagogía de las "instituciones totales" que describe Goffman en su *Asylums*.

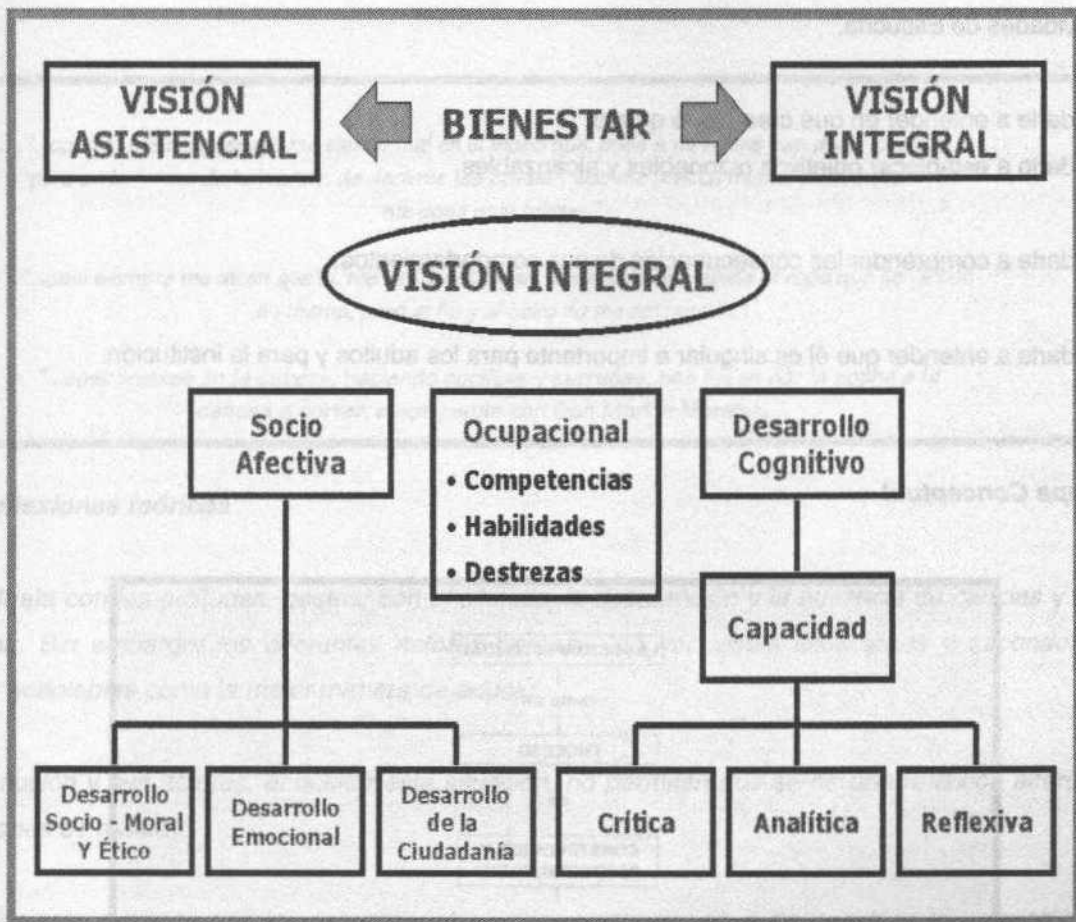
b. *Condiciones conceptuales de la alternación. Debe proveerse al converso (o al que está en vías de serlo) de un aparato conceptual que legitime su situación actual, esto es, su transformación, en relación con su situación anterior. Debe existir un discurso que le permita justificar su presente y reinterpretar su pasado. Este último debe ser comprendido en el interior del nuevo esquema. De este modo, si es posible, debe ser considerado como una etapa que "preparaba" el presente. Este aparato legitimador, constituido por argumentaciones, razones, etc., es requerido en toda situación de ruptura que se registra a lo largo de una biografía individual.*

*No hay razones para descartar el hecho que muchos procesos de socialización escolares, en especial los que se refieren a los valores, deben ser encaminados por senderos análogos a los de la conversión. Esto ocurre cuando los valores a inculcar se contradicen abiertamente con los valores ya incorporados por el aprendiz. En la medida en que la escuela pretende homogeneizar la formación de los aprendices, es muy probable que la relación entre valores de entrada (que posee el escolar a su ingreso a la escuela) y valores a inculcar varíe de la adecuación o correspondencia perfecta al desajuste y antagonismo total. No es imaginable, pues, una sola solución pedagógica para ambos tipos de situaciones extremas. Si se tiene en cuenta el hecho que, según lo demuestran gran cantidad de evidencias, los valores dominantes en la escuela son los que corresponden a una visión del mundo propia de las clases dominantes y sectores medios urbanos de las sociedades capitalistas contemporáneas. Es probable que sean precisamente los niños provenientes de los sectores populares del campo y la ciudad quienes más alejados se encuentren de esos esquemas y quienes, por tanto, tendrán más dificultades en "socializarse" mediante técnicas y procedimientos que también se corresponden con ciertas características, a las de los sectores dominantes.*

*Es indispensable pues, junto con la definición de los contenidos a inculcar, definir las pedagogías adecuadas a las diferentes circunstancias que, en síntesis se definen por la distancia diferencial que guardan los individuos a educarse con respecto a los objetivos valorales propuestos. De ello resultará una diversidad pedagógica que evitará las normalizaciones y homogenizaciones perfectamente responsables de la producción de efectos desiguales en los educandos.*

*En los casos de ausencia de correspondencia, entre perfil de socialización adquirido y socialización deseada surge el interrogante de saber hasta qué punto la escuela, como institución que ha perdido grandemente "sentido de realidad", cuyas relaciones de autoridad han tendido a debilitarse (en parte por la modificación general de los patrones de dominación y en parte por la competencia que le hacen otras agencias masivas de inculcación, con gran capacidad de producir un "efecto mágico" y de encantamiento como la T.V., por ejemplo), puede constituirse en un instrumento eficaz de socialización, para producir "conversiones" en el plano de los valores, creencias y actitudes básicas que definen un ideal social a realizar.*

Toda la evidencia parece indicar que la racionalización de la socialización escolar no pasa tanto por la especialización de sus prácticas y por la instauración de una pedagogía específicamente "moral" o "valoral". Dada la magnitud de la tarea que representa la socialización se requiere una acción pedagógica integral donde toda la práctica escolar esté orientada al logro de los objetivos de socialización tal como lo definía Durkheim respecto de la educación moral. Para ello habrá que poner especial cuidado en las características del maestro. La resocialización profunda requiere condiciones afectivas y emotivas particulares. La autoridad, como reconocimiento del valor del maestro y de la legitimidad de su tarea por parte del aprendiz, se constituye en un requisito ineludible para el éxito de cualquier proceso de socialización<sup>4</sup>.



#### 4.2. Estrategias

Reconocimiento de las potencialidades y habilidades del niño, cómo se construyen y reconstruyen en el escenario institucional.

<sup>4</sup> Fanjani, E.t. Escuela y socialización. El niño y la escuela, Reflexiones sobre lo obvio. Bueno Aires – Nueva Visión. 1984, Páginas 132 – 135.

### 4.3. Meta

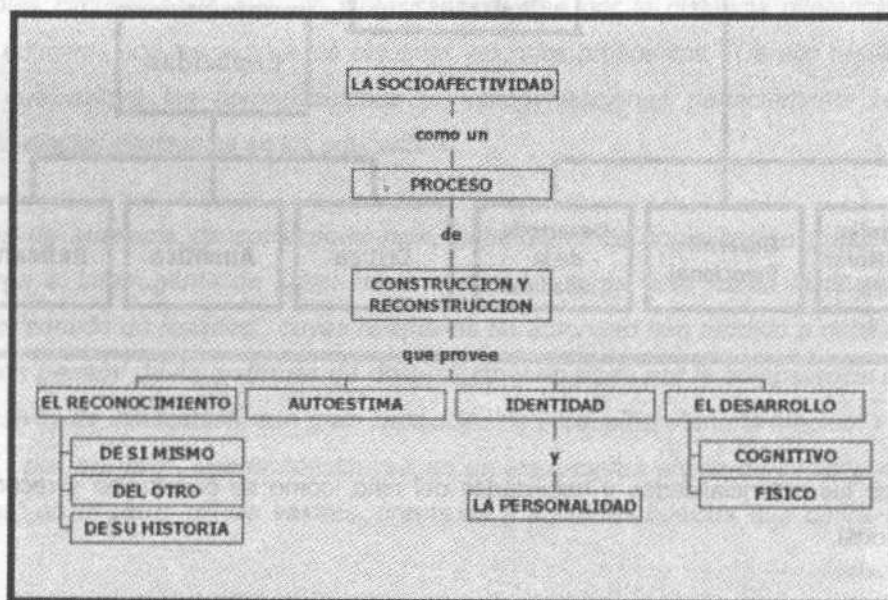
Reconocimiento por parte de los adultos de los procesos de construcción de identidad y autoestima.

### 4.4. Acción

Aceptación del Niño(a), Joven expresado en lo cotidiano a través de:

- Expresiones de Afecto.
- Actividades de Escucha.
- Ayudarle a entender en qué cree y qué quiere.
- Ayudarlo a establecer objetivos razonables y alcanzables.
- Ayudarle a comprender las consecuencias de sus comportamientos.
- Ayudarle a entender que él es singular e importante para los adultos y para la institución.

### 4.5. Mapa Conceptual



#### 4.6. Impacto

Construcción y Reconstrucción en niños(as) y jóvenes de procesos de reconocimiento, autoestima, identidad y desarrollo físico y cognitivo.

### 5. AREA ESTRATEGICA: VISIÓN DE LOS ACTORES ACERCA DEL MALTRATO INSTITUCIONAL

- En las instituciones se presentan situaciones de maltrato que van desde aquellas formas sutiles donde los niños, niñas y jóvenes no son tenidos en cuenta, convirtiéndose en "usuarios" de los servicios que prestan, hasta formas activas donde son agredidos física, verbal y emocionalmente por los adultos y/o pares.

*"...cuando me corrigen, yo me siento mal en el modo que, pues a mí no me han dado castigo, pero en la forma de hablarme, de decirme las cosas y eso me afecta mucho a mí, entonces me pone muy triste..."*

*"...casi siempre me dicen que sí, me van a entregar, si ella dice que aliste la ropa que se va con su mamá, pero al fin y al cabo no me entregan..."*

*"...coscorriones en la cabeza, haciendo cuclillas y currucas, nos llevan por la noche a la cancha a correr, o nos pegan con San Martín Moreno..."*

#### 5.1. Reflexiones teóricas

*Se maltrata con las actitudes, gestos, con el silencio, la desatención y la ausencia de caricias y actos de escucha. Sin embargo, los diferentes actores parecen "no ver" estas situaciones y esconderlas bajo formas aceptables como la mejor manera de educar.*

*La institución y sus actores, al ocultar esta situación, no permiten que se dé una reflexión acerca de las situaciones de maltrato.*

*Al iniciar esta reflexión con los actores y el grupo investigador se pudo construir la categoría maltrato institucional (Ver Construcción Colectiva del concepto de Maltrato, capítulo I.), que se constituye en el punto de partida para que cada institución inicie su propio proceso de reflexión la cual puede conducir a la objetivación de situaciones que han permanecido ocultas.*

## 5.2. Estrategia

A partir de la construcción teórica elaborada por las instituciones, construir su propia visión de maltrato, para generar relaciones de buen trato, que permitan el desarrollo humano de los niños(as) y jóvenes. Se trata de que los actores reflexionen acerca de las situaciones de maltrato que de manera oculta, pasiva y evidente se han priorizado en la cotidianidad, ya que no son vistos como tales, es decir, se han convertido en un estilo de crianza.



## 5.3. Meta

La reconstrucción de las visiones de buen trato que permitan expresiones más francas y menos temerosas de los niños(as) y jóvenes que han asumido el maltrato como un estilo adecuado de formación.

## 5.4. Acción

- Revisión y reelaboración de la concepción que se tiene y ha tenido históricamente acerca del maltrato a escala institucional en la que tengan participación todos los actores, niños, niñas, jóvenes y adultos.
- Construcción teórica y práctica acerca del buen trato y cómo hacerlo efectivo en la cotidianidad institucional.
- Evaluación constante de las actividades formativas, su sentido y la comprensión que los adultos, niños, niñas y jóvenes tienen acerca de ellas.



### 5.5. Mapa conceptual



### 5.6. Impacto

Estilos de crianza que privilegian el buen trato y el desarrollo humano de los actores institucionales.

## 6. AREA ESTRATEGICA: REPRESENTACIÓN DE MALTRATO

La representación de maltrato de niños, niñas, jóvenes y adultos se relaciona con el castigo físico violento y con la familia como maltratante. La institución no se percibe como maltratadora, siendo el castigo (en algunos casos violento) una forma "apropiada" de educación.

"...cuando lo rechazan a uno, lo insultan, le pegan por cualquier cosa, ya le están tirando los trapos a la calle, pues uno bien pequeño..."

"...maltrato es que le mantengan pegando a uno, que lo dejen en la casa sin llaves y encerrado, o que lo dejen así sin ropa, que le metan a uno, una pela y todo..."

## 6.1. Reflexiones Teóricas

### LA REPRESENTACIÓN SOCIAL

*"Para la comprensión de estas categorías se hace necesario hacer una breve exposición de lo que en esta investigación es asumido como representación.*

*Las representaciones sociales se presentan bajo formas variadas, más o menos complejas. Imágenes que condensan un conjunto de significados sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede e incluso dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y los individuos con quienes tiene algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos.*



*La representación es una manera de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana, una forma de conocimiento social. Y correlativamente, la actividad mental desplegada por individuos y grupos a fin de fijar posición en relación con situaciones, acontecimientos, objetos y comunicaciones que les concierne. Lo social interviene ahí de varias maneras: a través del contexto concreto en que se sitúan los individuos y los grupos; a través de la comunicación que se establece entre ellos; a través de los marcos de aprehensión que proporciona un bagaje cultural; a través de los códigos, valores e ideologías relacionados con las posiciones y pertenencias sociales específicas.*

*El concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber del sentido común cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social.*

*Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. En tanto que tales, presentan características específicas en el ámbito de organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica. La caracterización social de los contenidos o de los procesos de representación ha de referirse a las condiciones y a los contextos en los que surgen las representaciones, a las comunicaciones mediante las que circulan y a las funciones a las que sirven dentro de la interacción con el mundo y los demás". (Jodelet, 1986: 474-475).*

*Todas las representaciones son construidas por cada individuo. Sin embargo, no hay una infinita variedad de representaciones porque los individuos "reproducen" las representaciones fundamentales de la sociedad en la cual viven, del mismo modo que reproducen el lenguaje, las normas de comportamiento,*

etc. Es posible utilizar aquí la noción de "anclaje social de las representaciones" según la cual existe una "red de significación" en torno al núcleo de la representación social.

Esa red de significación es a la vez un sistema de interpretación que tiene "función de mediación entre el individuo y su universo". En tanto que sistema de interpretación, la representación social tiene también una función de mediación entre los miembros de un grupo humano, ella da sentido a los problemas que se plantean los individuos, guía su conducta en la realidad.

El anclaje es un fenómeno de elaboración de las relaciones sociales, en el cual la representación actúa como "cuadro de comportamiento" y un instrumento de categorización de la información determinando la construcción de tipos que sirven para organizar la realidad y las relaciones sociales.

Según Gagliardi (1988), un autor que ha elaborado muchas de las concepciones sobre las representaciones es Serge Moscovici (1986) quien indica que los datos de la experiencia corriente no son solamente interpretados, sino "transformados" por el sujeto. Una vez que han sido llevados a un principio de significación son convertidos en organizaciones anexas que forman parte de la representación social. De esta manera, la significación y la interpretación se transforman y, al mismo tiempo, transforman las constataciones y las percepciones, engendrando esquemas de conversión de las percepciones, de los conceptos, de las imágenes en función de la significación atribuida al objeto de representación.

De esta manera se constituye una "tipología" de personas o de sucesos y la aparición de estos tipos ligados a una representación no sólo refuerza su presencia social, sino que también orienta las relaciones con un grupo o con otro individuo. En las representaciones más elementales tiene lugar todo un proceso de elaboración cognoscitiva y simbólica que orientará los comportamientos. Es en este sentido que la noción de representación constituye una innovación en relación con los otros modelos psicológicos, ya que relaciona los procesos simbólicos con las conductas. Pero a partir de ahí, también puede suceder que las representaciones que circulan en la sociedad desempeñarán un papel, adquirirán autonomía y tendrán una eficacia específica.

En resumen y siguiendo a Jodelet (1986, 478), del análisis del hecho de representar se desprenden cinco características fundamentales de representación:

- Siempre es la representación de un objeto;
- Tiene un carácter de imagen y la propiedad de poder intercambiar lo sensible y la idea, la percepción y el concepto;
- Tiene un carácter simbólico y significante;
- Tiene un carácter constructivo;

- Tiene un carácter autónomo y creativo.

También se impone otra característica de importancia. Incluso cuando nos situamos a escala social cero para analizar el acto del sujeto que se representa o representa un objeto, la representación siempre conlleva algo social: las categorías que la estructuran y expresan, categorías tomadas de un fondo común de cultura. Estas categorías son categorías del lenguaje<sup>5</sup>.

## 6.2. Estrategia

Develar las pautas de crianza que la institución ha venido utilizando en la formación de niños, niñas y jóvenes y las consecuencias de las mismas en la vida emocional y social del niño.

Los actores institucionales conciben la crianza y el maltrato sólo desde los ámbitos familiares.

## 6.3. Meta

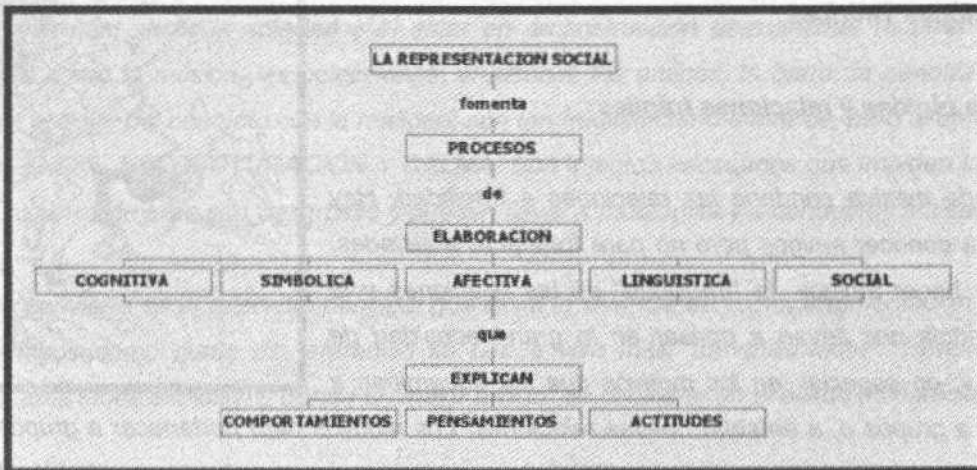
Identificar las pautas de crianza que la institución y específicamente los adultos, está utilizando en la educación de los niños, niñas y jóvenes.

## 6.4. Acciones

- Reflexión sobre las diferentes pautas que los adultos utilizan en la cotidianidad a través de mensajes verbales y no verbales (actitudes).
- Establecer con los niños(as) y jóvenes espacios de comunicación y diálogo donde se expresen las pautas que dan los adultos y su comprensión o ausencia de comprensión de las mismas.
- Replantear y pensar la institución desde la formación a través de estilos de crianza que se expliquen y transformen de acuerdo con las necesidades particulares de los actores institucionales.
- Construir y reconstruir pautas que proporcionen en los niños, niñas y jóvenes, sentimientos de aceptación respeto y desarrollo de sus potencialidades.

<sup>5</sup> Arango, Sary. Et. Al. Diagnóstico Institucional en Entidades de Protección, Reeducción y Rehabilitación. Pereira 1997 – 1998. ICBF – UTP. Pereira 1998, Tomo 4, Páginas 182 – 183.

### 6.5. Mapa conceptual



### 6.6. Impacto

- Posibilita el desarrollo afectivo, cognitivo, social, lingüístico y simbólico de los niños, niñas y jóvenes.
- Disminución de las situaciones de maltrato.

### 7. AREA ESTRATEGICA: RELACIONES ENTRE PARES

- La única situación de maltrato que es reconocida por los adultos es aquella que se da entre pares. Pero no se hace la reflexión acerca de la manera como se agrupan a su interior, encontrando niños, niñas y jóvenes de muy diversas edades y problemáticas compartiendo las mismas actividades y, en algunos casos, los mismos dormitorios.

*"...los compañeros míos me dicen que es que... el niño nerdo, Neuder y siempre mantienen buscándome pelea, y no sé por qué, ahí estamos, ayer cuando me empezó a buscar pelea y llame a la hermana... la hermana me dijo quejista..."*

*"...a cada rato nos agarramos a punta de pies, nos pegamos duro, patadas y puñetazos y de todo..."*

## 7.1. Reflexiones teóricas

### 7.1. Reflexiones Teóricas

#### **Relaciones rápidas y relaciones frágiles**

La búsqueda masiva condena las relaciones a fragilidad. Hay tiempo para conocer amigos pero no para fortalecer amistades. El afán de hacer amigos, la "fragilidad" de las relaciones y la poca tolerancia nos llevan a pensar en la gran necesidad de agruparse y, en especial, en los motivos que los encaminan a pertenecer a grupos o, a entablar nuevas relaciones. Los motivos para pertenecer a grupos al igual que las relaciones se caracterizan por la fragilidad. Los amigos son para rumbear, para hablar de los padres, para dar consejos, para negar la soledad, para llenar el vacío. Por la misma fragilidad de sus vínculos éstos se tiñen de la naturaleza provisoria y de su miedo a profundizar. La frase "nunca cambies" denota el miedo a que alguna vicisitud de la vida fracture la ilusión de la amistad eterna y evidencie la poca fortaleza de los andamiajes creados.



Los vínculos con los amigos se tornan unidimensionales y no dan la posibilidad de definir alguna identidad. "Se es lo que el otro quiere que sea". Esto vuelve a los adolescentes vulnerables a situaciones de presión grupal. El mundo, inclusive sus amigos, son el público ante el cual debe representar algún papel. La presión grupal es el motor principal por el cual se buscan innumerables experiencias. Si se es aceptado por el grupo se obtiene la ilusión de la identidad pero si por el contrario se es rechazado, se cae en el vacío.

#### **Relaciones frágiles, infinitas soledades**

Las estructuras provisionales, la tendencia a vivir experiencias y la fragilidad de las relaciones llevan al adolescente a un profundo sentimiento de soledad. Se es sólo en la vida y no existe situación o persona alguna que borre esa realidad; sin embargo, en el intento por aceptarla sufre innumerables modificaciones.

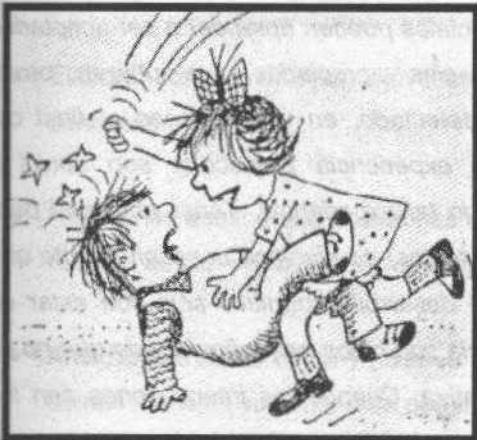
La adolescencia implica vacío, abandono y pérdida; por eso cualquier disculpa, mentira o creación ficticia los puede alejar o al menos nos posterga vivirla. Se sobrelleva con la ilusión de creación de mundos de ficción pero el precio es que deben estar rompiendo canales de comunicación, cambiando relaciones y transformando amistades que lo dejan al final más sólo, es decir, vacío.

### La identidad y el grupo de pares

Los adolescentes, al sentir la soledad y al estar en reconstrucción permanente, recurren a pegantes externos tales como la música, las colecciones, el alcohol, los amigos, la barra, la pandilla o el parche que le alivian el dolor del contacto con la realidad; son tan frágiles como efímeros, pero le dan la ILUSIÓN DE PERTENENCIA, ESTRUCTURACIÓN Y CALMA. Son intentos necesarios que impiden la caída en el vacío, pero algunos de ellos son peligrosos y pueden llevar a patologías y a conductas antisociales.

El parche se convierte en el referente principal que alivia la vivencia de vacío, fragmentación y ruptura. Si se tienen amigos como punto de referencia se puede vivir más "tranquilamente". También podemos observar las amistades exclusivas donde el "mejor amigo" se convierte en el aliado incondicional<sup>6</sup>.

### El mundo de los compañeros



De las relaciones con los compañeros se ha dicho que fomentan la cooperación y las relaciones estrechas de intimidad y reciprocidad. También se ha unido a los compañeros como fuentes de modelos a copiar, de refuerzo social, de conductas aceptadas y de tutores educativos mutuos (según FIELD, 1981). Se ha observado que los compañeros mayores enseñan a los menores de edad conductas de costumbres, normas y jerarquías de poder (véase HARTUP, 1978). Estudios sobre la primera infancia han determinado que

los niños prefieren interactuar entre sí, (en oposición a los adultos) desde que sólo tienen algunos meses. Si se les da la oportunidad de interactuar de forma continuada con un compañero concreto, las pruebas sobre la existencia de una amistad han aparecido ya a los doce meses (véase VANDELL y MUELLER, 1980). Los compañeros pueden ayudar a vencer el miedo a los extraños. Ha habido casos en que los compañeros forman vínculos de apego entre ellos prefiriendo este tipo de relación a relaciones con adultos.

El mundo de los compañeros presenta dos rasgos característicos:

Realizan actividades que los preparan para la vida adulta. Los niños practican patrones clásicos de dominio y subordinación (Juegos de jefe y seguidor) y diferencias del rol sexual (Jugar a las casitas y a

<sup>6</sup> Cajiao Francisco. Et. A.I. La Cultura Fracturada. Proyecto Atlántida, I. FES - COLCIENCIAS. TM - Editores, Bogotá 1995. Páginas 299 - 300

los hospitales). En el juego reproducen la conducta adulta: es una interacción no amenazante donde los niños no tienen que ser absolutamente correctos y donde con frecuencia intercambian los papeles entre ellos. Participan en estas actividades con cierta intensidad pero invariablemente con una sonrisa en los labios (véase el trabajo de BLURTON – JONES, sobre el juego combativo).

La actividad de los compañeros es distinta de la conducta adulta. Los niños, especialmente los menores, son capaces de comportarse entre sí y encontrar similitudes de tamaño, fuerza y experiencia. YOUNISS (1980) apunta a compartir pensamientos y sentimientos íntimos y a la creación de un sentimiento de consideración mutua. Esta capacidad para ser "lo mismo que" es la base de la afirmación de PIAGET (1932) de que sólo los compañeros pueden desarrollar la "moralidad de cooperación", una capacidad de tener en cuenta los puntos de vista de otros niños y llegar a decisiones conjuntas. La moralidad de la cooperación necesita alejarse del mundo egocéntrico y aproximarse al "socio – céntrico" (las normas se pueden adaptar y cambiar para mantener el juego). Los niños de 4 y 5 años pueden resolver los conflictos sociales y ayudarse entre sí y si están en un grupo social estable, según STRAUYER (1980). PULLANTZ y GOTTMAN (1981) observaron que los niños antisociales pueden aprender a ser aceptados por sus compañeros observando y adoptando las estrategias apropiadas que utilizan otros. Investigaciones recientes realizadas en el Reino Unido han detectado, en evaluaciones al final del período de la escuela primaria, que los niños que tienen experiencia preescolar son social y cognitivamente más avanzados que los niños que no han tenido tal experiencia. Tener potencial para desarrollar diversas relaciones (con resultados sociales e intelectuales) no significa necesariamente que se vaya a llegar a una madurez de la conciencia social y del desarrollo cognitivo sólo con estar en presencia de los compañeros. Los lectores que tengan experiencia con niños pequeños puede que no se encuentren muy a menudo con "el ideal de" actividad cooperativa. Cuando las interacciones con los compañeros son intensas hay más probabilidades de que se produzcan conflictos de posesión y de amistad. Los conflictos de relaciones suelen manifestarse también como conflictividad dentro del aula. Los conflictos tienen dos resultados divergentes:

- El antagonismo entre los niños puede ocasionar cambios constantes de amigos, posibilidad de peleas y conflictividad generalizada.
- Por otra parte, las perspectivas opuestas entre compañeros provocan debates y enfrentamientos verbales, cuya resolución aumenta la comprensión social e intelectual. (Véase EDWARDS y MERCER, 1987)<sup>7</sup>.

<sup>7</sup> Kutnik, P. El Desarrollo Social y la Potencialización – Rogers y Kutnik, P. Psicología Social de la Escuela Primaria. Barcelona, 1992. Páginas 132 –134.



## 7.2. Estrategia

Trabajar sobre valores de cooperación, solidaridad y amistad.

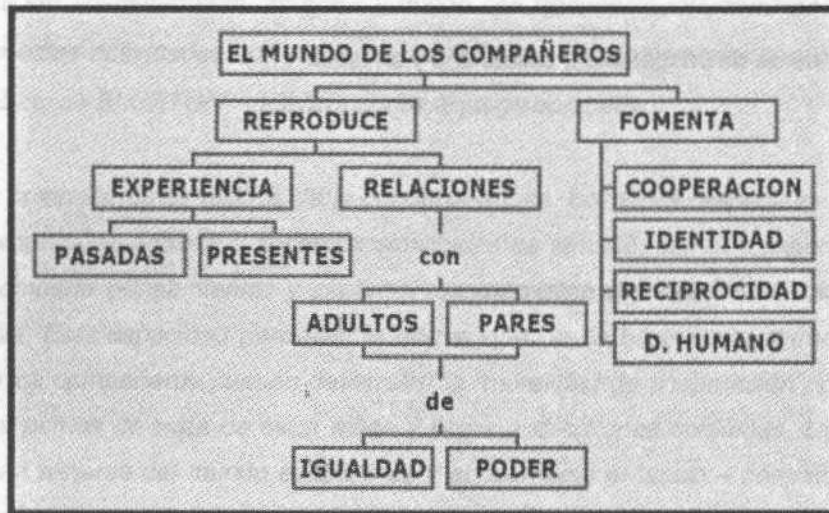
## 7.3. Meta

Desarrollar relaciones de buen trato entre pares.

## 7.4. Acciones

- Establecer, a través de talleres con los niños(as) y jóvenes, la dinámica propia para relacionarse con los demás y las consecuencias de estas relaciones en el ámbito afectivo.
- Elaborar con los niños(as) y jóvenes metas a corto plazo que les permitan, como grupo y como persona sentirse mejor.
- Revisar los adultos qué situaciones dentro de la institución, en la manera como agrupan los niños o en la relación adulto – niño pueden estar generando situaciones de violencia.
- Analizar cómo, los niños y jóvenes elegidos por los adultos como líderes, o como responsables de los demás manejan su poder o de qué manera son percibidos por el grupo.
- Propiciar situaciones que requieran el diálogo y el trabajo solidario donde cada uno aporte desde las fortalezas que tenga como ser humano.
- Tener actitud de profundo respeto por los saberes y vivencias del niño(a) y joven.
- Disminución de la violencia entre pares.

### 7.5. Mapa Conceptual



### 7.6. Impacto

- Desarrollo de relaciones entre pares que fomenten la cooperación, la identidad y el desarrollo humano.
- Disminución de la violencia entre pares.

## 8. AREA ESTRATEGICA: PROCESOS DE IDENTIDAD

La representación que los niños, niñas y jóvenes hacen del adulto está ligada a las figuras simbólicas del padre o la madre, lo cual implica que se siguen añorando la familia, el hogar, aunque reconozcan que allí han sido maltratados. Esta situación tiene su sustento en las representaciones sociales transmitidas culturalmente a través de los diferentes medios de comunicación y de las interrelaciones sociales. Estos agradecen que la institución les satisfaga sus necesidades básicas (techo y alimentación), sin embargo, afectivamente se siguen sintiendo solos.

*"...es que a mí me hace mucha falta mi papá y mi mamá... mi papá le mantienen pegando a mi mamá, entonces mi mamá nos dejó, nos abandonó... en mi casa me pegan, ¡ pues claro!, más duro, pero yo quiero estar con mis papás... mis papás me hacen mucha falta..."*

*"... me parece que son unas mamás que nos cuidan..."*

## 8.1. Reflexiones teóricas

### Desarrollo emocional del adolescente

Desde el punto de vista estrictamente emocional, ser niño está caracterizado por el hecho de que las inversiones emocionales, los afectos, el amor, en una palabra, la vida interior, están centrados en la relación con aquellas personas que ejercen la función de padres. Padres no son solamente quienes engendran un hijo sino, principalmente, quienes tienen a su cargo la sobrevivencia y el buen desarrollo – es decir, la felicidad – del niño. A esas personas que cuidan al niño, que lo protegen, que le dan seguridad y que, en todas las formas, fomentan su buen desarrollo se les considera los "Objetos amorosos primarios", y la función que ejercen se denomina "analítica", pues su principal objetivo es hacer que el sujeto sobreviva.



Por otra parte, adulto es aquel individuo cuyas inversiones emocionales, amorosas o afectivas recaen en personas, objetos, instituciones, ideologías, etc., que no tienen ninguna función analítica hacia él. El adulto ama dentro de su función parental, personas hacia las cuales él tiene función analítica, y dentro de su función marital, personas con las que no tienen lazos analíticos sino eróticos.

Ahí reside la diferencia, realmente enorme, entre el amor infantil y el amor adulto, los que pueden acaecer independientemente de la edad cronológica de las personas envueltas.

De esta manera resulta claro que el desarrollo emocional del adolescente se inicia, a nivel aún infantil, dentro de una situación en la que es necesario proceder al retiro paulatino de sus inversiones amorosas infantiles para comenzar a vivir lazos afectivos con objetos amorosos secundarios. A este período de "retiro del amor infantil" corresponde la etapa inicial del proceso adolescente que, finalmente, llevará al niño a ser adulto.

En realidad, esta etapa inicial ha empezado ya desde muy temprana edad, cuando el niño comienza a alejarse de su madre. De hecho, este es un ejemplo perfecto de la manera como todos los procesos del desarrollo psicológico se llevan a cabo de manera muy paulatina, imbricándose un estadio, una etapa dentro de la siguiente, sin punto de demarcación que las separe nítidamente.

Así el niño de 5 años, quien prefiere ordinariamente estar con su mamá, pero que hoy decide jugar un largo rato con su amiguito, se halla probablemente iniciando ese proceso de desenganche del lazo parental, mucho tiempo antes de que se comience realmente la etapa inicial de la adolescencia.

El ejemplo dado dramatiza igualmente otros fenómenos asociados con los cambios adolescentes. Describe también el comienzo de un nuevo lazo afectivo, esta vez con individuos muy semejantes a él, de su misma o similar edad, grupo de enorme importancia en el futuro de su desarrollo y al que denominaremos "grupo de pares".

Naturalmente que el ejemplo pone de relieve también la importancia de la capacidad de los padres para permitir que el hijo avance en su desarrollo normal.

Si los padres, debido en la mayoría de los casos a la angustia que sienten en el momento en que el hijo se aleja, impiden esa incorporación del niño al grupo de amigos, estarán, obviamente, deteniendo o por lo menos lentificando el desarrollo normal.

La segunda etapa, o intermedia, del proceso adolescente, está caracterizada, desde el punto de vista de las emociones, por dos elementos definitivos: Uno de ellos es el hecho de que habiéndose iniciado el retiro de las inversiones en los objetos amorosos primarios, y no habiendo aún procedido a crear lazos afectivos nuevos, el joven se encuentra en una especie de déficit amoroso, ha perdido parte de su amor infantil y aún no tiene ninguna porción de amor adulto. Claro que esa carencia relativa de amor hacen experimentar al adolescente sentimientos especiales que colorean toda su vida en este punto de su trayectoria vital.

Es de anotar que la situación, por otra parte, implica que el sujeto tiene a su disposición el excedente afectivo que se deposita en si mismo, incrementando el amor hacia si mismo - el narcisismo -, lo que les da a las conductas del adolescente que atraviesa esta segunda etapa características muy típicas, frecuentemente expuestas en variadas manifestaciones artísticas.

Debemos insistir, dada su enorme importancia práctica, en el hecho de que en esta segunda etapa la falta de inversiones afectivas profundas, hace sentir al adolescente una trascendental sensación de soledad, al tiempo que lo aleja de la realidad, ya que los objetos que la integran no son depositarios importantes del afecto, de la atención del joven.

Añádase a esto, el hecho igualmente importante, de que la pérdida de todo lo que perteneció a la infancia, particularmente la pérdida del cuerpo infantil, tiene que verse seguida de un duelo que incrementa el dolor propio de estos momentos adolescentes.

Ese duelo, la soledad, la sensación de carencia afectiva, el intenso interés en sí mismo, la falta de interés por personas o cosas, la fragilidad de la realidad, el uso de la fantasía, etc., caracterizan el universo del adolescente en esta etapa, y sus exageraciones son las raíces más frecuentes de sus conflictos, de tan difícil aceptación por los adultos.

La tercera etapa se caracteriza principalmente por los procesos que giran alrededor de la "reversión afectiva", que es el fenómeno que subyace la escogencia del objeto amoroso de tipo adulto. Es en esta tercera etapa cuando los comportamientos típicamente femeninos se hacen diferentes de los característicamente masculinos.

Surgen de esta manera, las diferencias emocionales propias de cada género. Resulta así, como es natural, que la escogencia del objeto amoroso varía de acuerdo con el sexo, siendo el grupo social el que determina el grado de libertad en la escogencia, que el sujeto tendrá, de acuerdo con complejas reglas del juego social.

En el caso del varón la sociedad determina, en general, que habrá mayor número de opciones, todo lo mayor que sea la potencia, la capacidad de producción, vale decir, todo lo mayor que sea la preparación o la probabilidad de valoración social.

Es obvio que la educación, adecuada socialmente, constituye uno de los factores más importantes en la posibilidad de escogencia del objeto amoroso, en la cultura contemporánea<sup>8</sup>.

### **Socialización e Identidad**

"Recordemos que la construcción de las identidades sociales y personales, siempre se encuentran referidas a situaciones de experiencia, que involucran por regla general, varios planos y niveles de la realidad: material, social, cultural.

Situados en este punto, no debemos perder de vista que los procesos de institucionalización de lo social van unidos a los procesos de reproducción de la cultura, cuyo propósito, como lo dijéramos en otro aparte de este módulo, es recrear modelos de adaptación producidos originalmente por anteriores generaciones como respuesta a realidades y problemáticas concretas que les afectaron de manera directa en su momento, y que pasan a posteriores y sucesivas generaciones a través de procesos educativos y formativos, planificados o espontáneos,

Una realidad que caracteriza al mundo contemporáneo en estos límites de un nuevo siglo y de un nuevo milenio, es la celeridad de los cambios de todo orden y la insuficiencia de los medios convencionales de reproducción cultural y social para asimilarlos de una manera reflexiva. A esto se une la creciente hibridación cultural por el proceso de globalización propiciado por el desarrollo de los medios de comunicación principalmente.

<sup>8</sup> Cajiao Francisco. Et, Al, La cultura Fracturada. Proyecto Atlántida, I. FES - COLCIENCIAS. TM, Editores. Bogotá, Páginas 406 - 408.

La escuela y el maestro del tiempo que ya está encima, no podrán ser los mismos que vio nacer la modernidad, los roles a través de los cuales se construía la socialización secundaria en el ámbito escolar, necesariamente tienden a transformarse, colocando como reto principal el diseñar un estilo de interacción en el que los ejes de gravitación son eminentemente axiológicos y de construcción de horizontes de vida, más que meros eventos episódicos de entrega de información.

El pensamiento reflexivo, la construcción de límites racionales y razonados para la acción individual y colectiva, la capacidad de aceptación del otro manteniendo la diferencia, y el horizonte de una interacción siempre susceptible de enriquecerse en el beneficio recíproco y común, resumen la visión sobre la que es necesario reconstruir el hacer sociocultural de la escuela. La tecnología en modo alguno debe erigirse como obstáculo para ese norte, sino que por el contrario debe ser una oportunidad que nos libere del orden de lo rutinario para actuar creativamente en la construcción de lo esencialmente humano.

A propósito de la interacción social, no podemos perder de vista que la misma tiene lugar en el espacio concreto e inmediato de la vida cotidiana. Es allí donde se experimenta la tensión entre tradición (que busca perpetuar las cosas en su forma inicial) y la innovación y el cambio que se plantea por la propia transformación de las realidades sociales. Esto se traduce en situaciones de conflicto donde emerge invariablemente el ejercicio del poder sustentado en formas ideológicas precisas.

Relativamente temprano en sus procesos sociales, los niños aprenden a pensar en sí mismos como varones o mujeres. El concepto masculino - femenino se adquiere de modo estable en la edad escolar. El abordaje de esta temática ha permitido reconocer la necesidad de tratar la identidad de género y la identidad sexual a partir de sus tres modalidades básicas, como son la identidad sexual biológica, la identidad sexual psicológica y la identidad sexual sociológica. En este punto es importante tener en cuenta la observación que plantea Delamont (1980, 1983) citada por Croll y Moses (1992), en el sentido de que las escuelas no se limitan a reflejar los diferentes roles sexuales y las diferenciaciones de sexo de la sociedad en su conjunto sino que también exageran y amplifican tales distinciones.

Algunas posturas contemporáneas dentro de las teorías femeninas, destacan de manera contundente el concepto de diferencias en los géneros, reconociendo el peso que tiene el componente biológico. Las diferencias entre los sexos son marcadas casi desde el nacimiento; desde la concepción en adelante, la mujer sigue una senda evolutiva que difiere de la del organismo masculino, en la cual representan un papel importante aspectos de tipo anatómico, funcional, endocrino. Es muy probable que las diferencias sexuales deben producir un profundo efecto sobre el comportamiento biológico y psicológico de los dos sexos.

*El desarrollo de la identidad sexual psicológica es una parte determinante en la formación del yo en los niños y niñas. El componente psicológico se refiere al concepto que el individuo tiene de sí mismo como hombre o mujer, con un acento específico en la autopercepción de sus interacciones sexuales que se identifican como correspondientes a la identidad sexual propia o opuesta. Este es un punto importante a considerar desde la perspectiva de la socialización escolar, particularmente cuando se consideran las alternativas de organización de la institución educativa de manera segregada (monosexo) o en su modalidad mixta (para los dos sexos en los mismos espacios y tiempos).*

*Ausubel (1983) en un planteamiento conexo con lo anteriormente expuesto, señala, que la adquisición de la conciencia sexual y del comportamiento apropiado al género, se ven facilitados por la exposición profunda y reiterada de los niños y niñas a experiencias, tratos, expectativas y normas de conducta diferenciales. Algunas de estas formas de trato distintas se evidencian en las vestimentas, juegos, en las valoraciones parentales, las pautas de disciplina, en las expectativas referentes al rendimiento, a la obediencia, en la adopción de roles, etc.*

*Las teorías sobre la identidad sexual psicológica, subrayan uno o otro aspecto particular de la identidad sexual, haciendo más énfasis en un componente que en otro. La teoría Freudiana, por ejemplo, relevó los componentes instintuales biológicos mientras pasó por alto los determinantes culturales más significativos de la concepción del rol sexual.*

*Los teóricos del socio - aprendizaje o conductismo social como Bandura y Walters, (1974), relevan la importancia de las expectativas y las recompensas culturales y le restan importancia a la base biológica de la diferenciación sexual de los géneros.*

*Desde la perspectiva Socio - histórica y las distintas tendencias de los enfoques culturales, existen en consenso que por encima de las diferencias orgánicas objetivas existentes entre varones y mujeres, lo que más pesa son los factores de orden cultural mediados a través de los procesos de socialización secundaria. El desarrollo humano en este sentido es una cuestión de oportunidades.*

*Desde un horizonte conceptual algo distinto, la teoría cognitivo - evolutiva de Kohlberg (1982), propende por una separación de los aspectos biológicos, psicológicos y sociológicos de la identificación sexual. Este autor coloca el peso principal de la identidad sexual psicológica en el progresivo desarrollo cognoscitivo del niño. Para la teoría Kohlberiana, el elemento más decisivo en la adquisición de la identidad sexual, es el desarrollo de un concepto claro de masculinidad o feminidad. El desarrollo de esta concepción de género aparece lentamente entre los dos y los cinco años, cuando la identidad pertinente asume características más estables y permanentes.*

El anterior planteamiento, señala que la concepción que tiene el niño de sí mismo como varón o mujer constituye la base de sus posteriores evaluaciones del rol sexual; desde este punto de vista se subraya la importancia de la concepción de género en la determinación de lo que habrá de constituir una recompensa dentro de la cultura. Por lo tanto se asume la siguiente consecuencia "Soy varón, por lo tanto quiero hacer cosas propias de los varones, por lo tanto la oportunidad de realizarlas y de obtener aprobación y reconocimiento".

Los aspectos sociológicos de la identidad sexual se refieren a aquellas funciones, situación social y rasgos de la personalidad diferenciales que se esperan de los dos sexos en un determinado contexto cultural. El componente sociológico hace hincapié en los procesos de formación diferencial que se establecen en las sociedades para asumir los papeles masculino y femenino, como también lo concierne o los valores de reconocimiento, estatus, poder, conocimiento entre otros.

Sin lugar a dudas, se sugiere también que las distinciones modales del comportamiento de ambos sexos están determinadas principalmente por factores culturales, como la organización social, política económica, el sistema de valores, la religión. Derivado de los anteriores planteamientos podemos deducir que las diversas posturas teóricas coinciden en reconocer que las diferencias sexuales constituyen un dominio muy importante de la concepción de sí mismo en el desarrollo general del yo, y que el ámbito escolar es definitivo para su consolidación.

Por otro lado, se puede inferir que el concepto de género alude directamente a las diferencias sociales y culturales entre hombres y mujeres trascendiendo la identidad sexual, y ubicándose en la amplia variedad de comportamientos, roles, posiciones, necesidades y proyecciones que se atribuyen cultural, social y económicamente a los hombres y mujeres determinando así los contextos, las formas de vida y de trabajo de los individuos<sup>9</sup>.

## **8.2. Estrategia**

Creación de células familiares, en las que se representen las figuras de madre y/o padre, hermanos y hermanas, donde se posibiliten las relaciones afectivas, comunicativas y normativas.

## **8.3. Meta**

Elaboración de los conflictos generados por las situaciones de maltrato y abandono.

<sup>9</sup> Sandoval, Carlos. Socialización Secundaria, Procesos de Interacción. En: Aula de Clase, Módulo 3. CINPEC. Manizales. 1987, Páginas 8 - 11

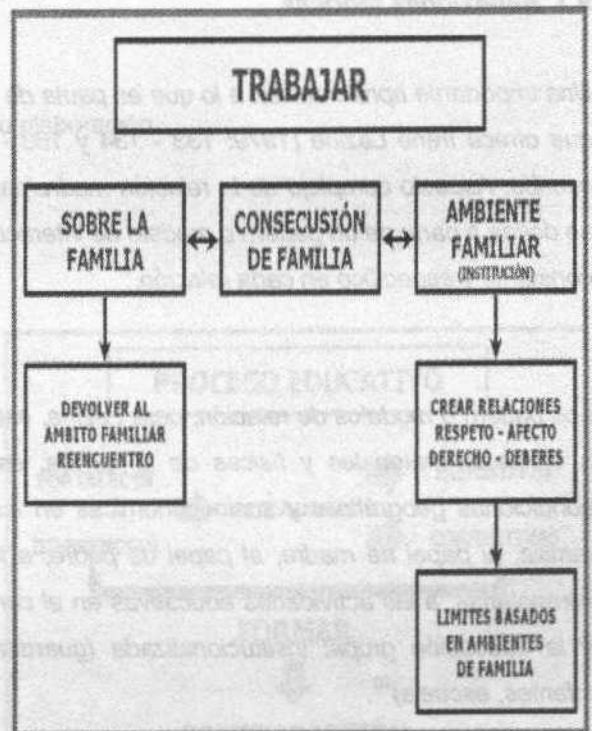
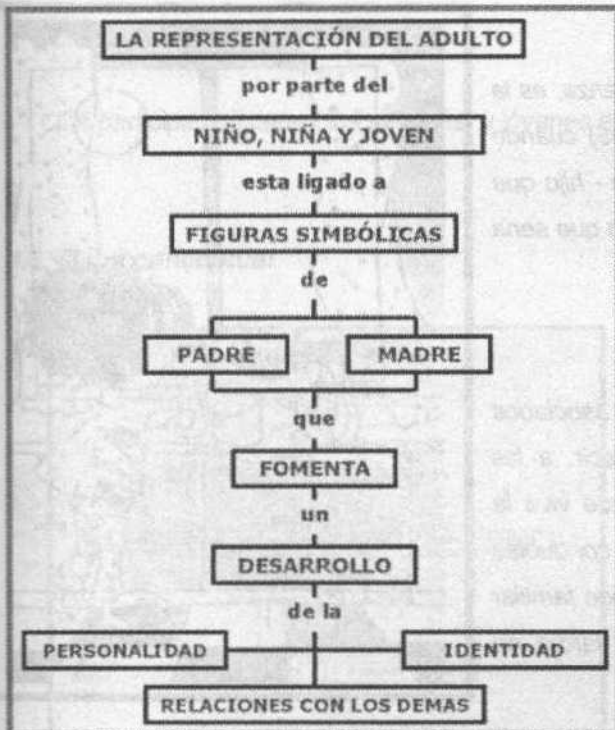


8.4. Acciones.

- Trabajar con las familias de origen en procesos educativos y terapéuticos, de tal manera que los niños(as) y jóvenes regresen al núcleo familiar que añoran y necesitan.
- De no ser posible, crear ambientes que se parezcan en la medida de lo posible a los de un hogar, con sala, comedor, cocina. Si la institución es grande crear varios
- Elegir dentro de los adultos de la institución aquellos que tengan capacitación y comprensión acerca de la historia de los niños(as) y jóvenes. En condiciones generales que este adulto desee hacerlo y tenga compromiso con su función. Además, que no sea rotado de un núcleo a otro, pues con el se establecerán relaciones de afecto, comunicación, será quien lidere los procesos formativos.

- Las acciones terapéuticas que se realicen, también deben cubrir este ámbito familiar a manera de una "Terapia Familiar".

8.5. Mapa conceptual



## 8.6. Impacto

Desarrollo de la identidad, autoestima y elaboración de los conflictos generados por el maltrato y abandono.

## 9. AREA ESTRATEGICA: ACTIVIDADES EDUCATIVAS

Las actividades educativas y correctivas frecuentemente son confundidas entre sí, usándose indistintamente con un objetivo o con otro. Cuando se intenta corregir se utilizan actividades educativas como lavar platos, barrer patios, cultivar, etc.

"...cuando hay veces me castigan, entonces... por que yo hay veces que hago mal las cosas, o el oficio... entonces me mandan a desyerbar...".

"...haber, me castigan... no dejándome salir, estudiando todo el día, haciendo oficio...".

### 9.1. Reflexiones teóricas.

Una importante aproximación a lo que es pauta de crianza, es la que ofrece Irene Lézine (1979: 133 - 134 y 163 - 185) cuando escribe: *Aspecto complejo de la relación madre/padre - hijo que se define a partir de un pattern o modelo de interacción que sería constante y específico en cada relación.*

Los pattern o modelos de relación, para Lézine, están asociados a variables materiales y físicas de la familia, es decir, a las condiciones geográficas y socioeconómicas en las que vive la familia; al papel de madre, al papel de padre, a las conductas alimentarias, a las actividades educativas en el contexto familiar y la educación grupal institucionalizada (guardería, jardín de infantes, escuela)<sup>10</sup>.



<sup>10</sup> Ázate, María Victoria. Et, Al "Se les da fuele, para que se levanten bien levantados". Estudio sobre pautas de Crianza en Risaralda - U.T.P. Pereira 1996. Páginas 14 - 15.

**9.2. Estrategia**

Construir unas pautas claras entre los actores (adultos, jóvenes, niños y niñas) institucionales que permiten definir y desarrollar en la cotidianidad las actividades educativas y correctivas.

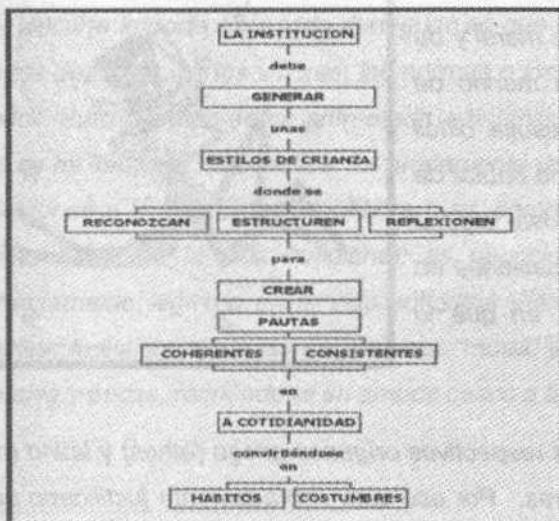
**9.3. Meta**

Crear claridad en los niños(as) y jóvenes acerca de la intencionalidad de las actividades educativas y correctivas.

**9.4. Acciones**

- Reflexionar sobre el sentido de las actividades educativas y correctivas.
- Qué objetivos se persiguen con unas y otras en el comportamiento de los niños(as) y jóvenes.
- Como son llevados a cabo dentro de la cotidianidad y cual es la comprensión que los niños(as) y jóvenes tienen respecto a ellas.
- Qué participación tienen los niños(as) y jóvenes en su elaboración.

**9.5. Mapa conceptual**



## 9.6. Impacto

9.6. Impacto

Mejorar los procesos formativos.

## 10. AREA ESTRATEGICA: FORMACIÓN EN VALORES Y EDUCACIÓN MORAL

9.3. Moral

En la formación de valores no se tiene en cuenta el proceso de construcción de éstos y ellos son impuestos por el adulto y trabajados desde acciones exteriores (talleres, charlas, actividades religiosas), no integradas a los procesos educativos.

*"...los valores a ellos, se les enseñan a base también de las reuniones que se hacen con ellos que por ejemplo, cuando de pronto surge una problemática también vuelve y se les dice mire muchachos a ver... es que eso es ahí, ya me queda duro a mi, por lo que pues de esas reuniones así, yo casi hago con ellos..."*

*"...en clase de religión, en las clases de comportamiento o cuando la hermana lo llama cada ocho días para hablar en el ámbito personal..."*

### 10.1. Reflexiones teóricas

#### ¿ QUE HACE MORAL UN VALOR ?

##### Moral y Etica

En la vida cotidiana suele hablarse indistintamente de moral y de ética, refiriéndose con estas expresiones a todo un mundo de valores, actitudes, principios y normas, en el que resulta difícil establecer con claridad qué es cada cosa, y si conviene hablar de actitudes, valores y normas morales o éticas. ¿ Existe alguna diferencia entre estos dos vocablos ? ¿ Hay ocasiones en que deberíamos utilizar el término "moral" y otras, en que lo correcto sería emplear el término ética ?



La verdad es que las palabras "ética" y "moral", en sus respectivos orígenes griego (ethos) y latino (mos), significan prácticamente lo mismo: carácter, costumbres. Por eso está sobradamente justificado que la

gente normal y corriente las utilicemos como sinónimos. Ambas expresiones se refieren, a fin de cuentas a un tipo de saber que nos orienta para forjarnos un buen carácter, que nos permita enfrentar la vida con altura humana. Porque se puede ser un auténtico experto en diferentes campos y, sin embargo, resultar poco aceptable como persona.

De ahí que tanto la ética como la moral nos ayuden a labrarnos un buen carácter para ser personas en el pleno sentido de la palabra; es decir, para acondicionar la realidad de tal modo que podamos vivir en ella de forma humana. Y lo que decimos de las personas podemos decirlo también de las instituciones, los sistemas y las sociedades.

Ahora bien, dicho esto, también es verdad que en el lenguaje filosófico distinguimos entre estas dos expresiones - moral y ética - porque necesitamos dos términos diferentes para designar a su vez dos tipos de saber: uno que forma parte de la vida cotidiana, y que ha estado presente en todas las personas y en todas las sociedades (la moral), y otro que reflexiona sobre él filosóficamente y, por lo tanto, nació al tiempo que la filosofía (la ética o filosofía moral).

Igual que distinguimos entre la ciencia y la filosofía de la ciencia, la religión y la filosofía de la religión, el arte y la filosofía del arte, distinguimos también entre la moral y la filosofía moral o ética. De ahí que José Luis Aranguren las caracterizara muy adecuadamente con dos expresiones: la moral sería "moral vivida" y la ética, "moral pensada".

La moral entonces es un tipo de saber, encaminado a forjar un buen carácter, que ha formado y forma parte de la vida cotidiana de las personas y de los pueblos. Por eso podemos decir que no la han inventado los filósofos, mientras que la ética, por el contrario, sería filosofía moral, es decir, una reflexión sobre la moral cotidiana hecha por filósofos, que utilizan para ello la jerga propia de la filosofía.

A la ética le importa ante todo averiguar en que consiste la moral, y para eso tienen que investigar qué rasgos deben reunir los valores, las normas o los principios para que los llamemos, morales y no de otro modo. Pero también se ve enfrentada a la tarea de buscar las razones de que haya moral, que es a lo que se ha llamado, "la cuestión del fundamento de lo moral", y, por último, ver aplicar lo ganado con estas reflexiones a la vida cotidiana. Ahora bien, como la distinción entre ética (como filosofía moral) y moral (como saber de la vida cotidiana); es negocio que sólo importa en buena ley a los filósofos, es perfectamente legítimo en la vida cotidiana - en el habla ordinaria, en los medios de comunicación - emplear indistintamente las expresiones "moral" y "ética", y decir de los valores o de las normas que son morales y éticas, refiriéndose en ambos casos a la forja del carácter.<sup>11</sup>

<sup>11</sup> CFR. Cortina, Adela. El Mundo de los Valores, Ética y Educación. Editorial - El Búho, Bogotá 1997. Páginas 41 - 43.

## VALORES Y ESCUELA

Abordar el estudio de los valores en la escuela, para elaborar un diagnóstico acerca de los valores vigentes y de los mecanismos de formación; en la práctica escolar cotidiana no remite directamente al concepto valor como problemática filosófica, sino que implica tratar la cuestión a partir de la referencia empírica como escenario vital, donde se articulan formas, contenidos concretos y diversos de existencia de los valores, en cuanto realidad social.

De ahí que plantear una perspectiva teórica para el trabajo empírico constituye una toma de posición, que, si bien se sustenta en una opción filosófica, debe contemplar una multiplicidad de factores que responden a la complejidad social que incide en la problemática axiológica, y de los que se ocupan disciplinas tales como la sociología, la psicología, la pedagogía y la antropología.

El estudio de los valores no es privativo entonces de la filosofía. En el quehacer científico los valores han sido motivo de reflexión en diversos terrenos de estudio, de forma tal que existen diferentes y contradictorias concepciones acerca del valor en cuanto categoría de análisis.

En la antropología y la sociología se habla de los valores y según las corrientes de pensamiento, se los identifica con la cultura, con la tradición, con la moral o con la ideología, sin establecer una clara diferenciación conceptual en muchos de los casos.

El estudio de los valores también ha sido abordado desde la psicología y la pedagogía con intenciones operativas e instrumentales, siendo conceptualizados como actitudes ya internalizadas, o necesarias de adquirir a través del proceso de enseñanza - aprendizaje o en el proceso de socialización formal e informal. Este tratamiento diverso, que en general tiende a diluir el concepto valor en otras categorías de análisis, corresponde en parte al carácter específico de cada estudio y se origina en las concepciones diferentes de lo social, que orientan y caracterizan a cada disciplina.

Sin embargo, que el valor pueda ser analizado e interpretado desde diversos puntos de vista, no implica que pierda su autonomía como tal en la investigación empírica; que los valores sean componentes de la cultura no hace que sean sinónimos de cultura; que existan valores morales no implica que se fundan con el concepto de moral; que las jerarquías y contenidos valorativos en las sociedades de clase tengan que ver con intereses grupales y por ende concepciones diferentes de la vida, no indica que la categoría de análisis sea la ideología.

Por lo tanto, la perspectiva teórica que se explicita a continuación, mantendrá la categoría "Valor" para el análisis empírico de las referencias axiológicas promovidas y actuadas en el salón de clases. Rescatando así, de los ámbitos de conceptualización mencionados aquellas elaboraciones específicas sobre este objeto

de estudio que contribuyan a dilucidar las diferentes variables involucradas en el tema de los valores como componentes de la realidad social y educativa.

### **FORMAS DE EXISTENCIA DE LOS VALORES**

Decíamos anteriormente que los valores se encuentran mediados en los productos concretos de la práctica humana. Así, por ejemplo, las manifestaciones y elaboraciones del arte, la ciencia y la filosofía son portadoras de preferencias y jerarquías axiológicas, no en sí mismas, sino en el contenido de la realidad que representan.

Es de particular importancia para este trabajo, dirigido fundamentalmente hacia la socialización formal representada por la escolarización, tener en cuenta que al ser los valores preferencias conscientes e inconscientes, generalizadas y reguladas socialmente, las formulaciones normativas que rigen el comportamiento social son también un espacio de expresión de los valores.

En integraciones complejas y heterogéneas como las sociedades modernas, las exigencias sociales - es decir, lo considerado necesario, legítimo y válido para la convivencia - se expresan con carácter de norma, pues deben articular la diversidad contradictoria de intereses sectoriales y de motivaciones particulares, de forma tal que sea posible la producción y reproducción de la organización social. Esto es, deben regular los comportamientos. Dichas exigencias sociales pueden imponerse con fuerza de ley al establecer deberes y derechos y sus respectivas sanciones, forman parte de los valores vigentes porque, aunque son impuestas, se fundamentan en una opción axiológica que debe regir el comportamiento. Por ejemplo, la legislación educativa sienta las preferencias axiológicas (laica, democrática, nacionalista, socialista) que deben regir la acción educativa, a la vez que regula los demás aspectos que la misma implica.

También son portadores de valores los usos y costumbres propios de cada sociedad, cuyos modos de vida contienen reglas de comportamiento generales y cotidianas que explicitan preferencias axiológicas; por ejemplo, saludar de una forma y no de otra (señal de respeto y cortesía), festejar tal fecha, tal héroe, tal símbolo (señal de patriotismo), etcétera.

Las exigencias sociales pueden constituir sistemas normativos no formales. Las normas abstractas y concretas, que en general poseen un contenido moral, expresan valores diversos.

Las normas abstractas formulan, por ejemplo: se decente, defiende la patria, se valiente, se noble, se generoso, se honesto; mientras las normas concretas indican cómo serlo, porque expresan el significado concreto de un valor en una sociedad determinada, por ejemplo: no debes mentir a tus padres.

Estos significados, a su vez, tienen vigencia en el trato cotidiano y en múltiples esferas de relación, a través de juicios de valor que permanentemente se expresan en directivas de acción como: "No ofendas porque es malo"; "debes saludar a tu vecino porque es de buena educación"; "no debes pensar esto, sino aquello", etcétera.

El comportamiento cotidiano se rige entonces por una heterogeneidad de valores, niveles y contenidos que varían en las diferentes esferas de relación que constituyen la práctica social: trabajo, producción científica, convivencia cotidiana, religión, arte, satisfacción individual, etcétera.

Por ello no es casual que el comportamiento social suela regirse por valores que se superponen y contradicen mutuamente, o bien, que se limite a respetar una multiplicidad de normas a fin de mantener los niveles de integración y adaptación a la sociedad para poder vivir en ella.

### **PROCESO DE SOCIALIZACIÓN Y FORMACIÓN DE VALORES**

Todo ser humano nace formando parte de una sociedad, de un grupo social particular, de una familia. En este sentido se encuentra con sistemas de valores ya dados, que debe asimilarlos de maneras diversas en su proceso de socialización. Como el hombre es una unidad biopsicosocial, su desarrollo no puede entenderse más que como una totalidad, de ahí que la socialización constituya un proceso unitario referido a:

- El desarrollo de las capacidades y habilidades necesarias para el desempeño en relación con la producción y reproducción de la riqueza social, que no esta ligada solo al nivel de diversificación y complejidad de la producción material sino, fundamentalmente, a la división social del trabajo y la dinámica de antagonismos en que las relaciones sociales se van conformando históricamente.
- Asumir el conjunto de pautas, comportamientos, valores y concepciones socialmente legítimas que no se refieren sólo a un bagaje social en función de lo que tradicionalmente se llama cultura o ideología, sino también a la forma particular en que los individuos y grupos conforman su conciencia e inconciencia y cómo ésta se invierte en la práctica social, es decir, en la dinámica de las relaciones sociales.

Por lo tanto en el desarrollo de las capacidades cognoscitivas, las habilidades técnicas y operativas, y los rasgos de la personalidad, se han interiorizado los valores que rigen el comportamiento social en cuanto soporte de las actitudes, sentimientos y pensamientos.



La fuente de la socialización es indudablemente la práctica social, por ser el espacio de constitución de los vínculos que los hombres establecen para producir y reproducir su existencia social. La socialización se desarrolla entonces a través de un cúmulo de relaciones cuya constitución e influencia es diversa.

Pueden distinguirse ámbitos específicos que hacen el proceso de socialización; entre ellos se encuentran la familia, la escuela, la iglesia, el estado, los medios de comunicación masiva, etcétera.

La socialización es adaptación en tanto supone la subordinación de las motivaciones particulares a tipos diversos de requerimientos sociales inevitables; es en definitiva un proceso estrictamente normativo.

Sin embargo, en este proceso normativo, la formación en valores no sólo implica la transmisión, como actitud intencional de formar en ciertos y determinados valores que tiene como resultado la aceptación de estos, sino que también supone la elección e internalización de las referencias axiológicas que se articulan en las diferentes esferas de relación en las que participa un individuo.

La formación en valores al desarrollarse en un proceso normativo articula dos supuestos contradictorios: la subordinación y la elección.

Lo que define a lo normativo es la obligatoriedad de la observación de la norma, modelo al que deben ajustarse los comportamientos. Toda norma exige su cumplimiento dentro de límites precisos, ya que si bien en cada norma hay un margen que permite flexibilidad en cuanto a los diversos matices que puede tener su observación, como todo margen tiene un límite, cuando se lo rebasa se comete una transgresión.

De ahí que dos componentes básicos de la normatividad sean la autoridad y la sanción, que garantizan el cumplimiento, señalan los límites y castigan la transgresión de las normas. Ahora bien, cada norma tiene un contenido particular dado por la esfera de comportamiento que regula. Y en este contenido incluye las referencias axiológicas que orientan y/o justifican su ejercicio. La norma como obligación externa es, entonces, portadora de valores a través de su función y no en el carácter obligatorio de su observación.

Es a través del ejercicio que se incorpora la norma como obligación externa y se interioriza el valor como motivación personal.

Del ejercicio de la práctica reiterada, es decir, de la repetición, resulta un comportamiento obvio; natural al cumplimiento de la norma. Es preciso señalar que si se habla de formación en valores y no de adoctrinamiento, la interiorización del valor implica, además, el desarrollo de la capacidad de elección, ya que los valores son preferencias conscientes e inconscientes, por lo cual la elección axiológica no se resuelve por el azar.

*En sentido estricto, el desarrollo de la capacidad de elección, como principio básico de la formación en valores, implicaría que el sujeto elige los valores que consideré adecuados, es decir, expresa su preferencia.*

*En circunstancias sociales concretas, la capacidad de elección se desarrolla articulada al supuesto de subordinación de lo formativo y sus concomitantes de autoridad y sanción lo que indica históricamente la presencia de la coerción, el autoritarismo, la represión y la imposición.*

*Esta situación pone en evidencia que la posibilidad de elegir es una realidad condicionada por varios factores.*

*En la elección, cada sujeto recupera y sintetiza en sí mismo, en forma singular, las referencias, tendencias y resultantes de la dinámica social y de una historia familiar e individual. Es por ello por lo que en la decisión de la preferencia intervienen referencias y motivos que los mismos sujetos articulan sin percatarse.*

*La posibilidad de elección está condicionada social e históricamente en la medida en que los valores vigentes expresan posibilidades y necesidades acordes con las condiciones de existencia en que cada sociedad produce, reproduce y distribuye su riqueza económica, social y cultural.*

*En el ámbito escolar la elección está condicionada, en principio, porque la función de la escuela como institución social es transmitir e inculcar los valores establecidos en el marco jurídico - político que orienta su quehacer específico. Sin embargo, la contradicción subordinación - elección y el carácter estructural de los condicionantes mencionados no implica que la socialización - y por ende la formación en valores - sea un círculo vicioso de reproducción de lo "dado".*

*Por el contrario, en la tarea de interpretación de circunstancias reales y concretas, es importante destacar que la contradicción existe en un movimiento dialéctico inherente al proceso de desarrollo individual y de la dinámica social.*

*En este sentido, la existencia de condicionantes no excluye dos factores tan reales como los mismos condicionantes:*

1) *No excluye el hecho de que la normatividad sea una relación necesaria, en cuanto colaboración a desarrollar el principio de realidad, básico para la convivencia social. Y más aún, en el periodo de socialización primaria, dado el carácter del proceso de maduración de los niños, estos conforman sus referencias estableciendo un vínculo de dependencia con los adultos.*

Esta relación depende del carácter que asume la normatividad, si se facilita o no el desarrollo de la capacidad de elección. Es decir, si orienta o no en el niño el tránsito de la dependencia a la autonomía, a fin de que el hacer por obligación - cumplir la norma, - se convierta en hacer por convencimiento: elección de los valores que orientan el comportamiento.

2) No excluye el hecho de que la existencia de un conjunto de valores diversos, que conviven contradictoriamente en una relación de hegemonía, subordinación, equilibrio y consenso, diversifica el espectro de preferencias aunque condicione a la vez la posibilidad de elección, por la mayor capacidad de imponerse que algunas de ellas adquiere.

Por lo tanto, la socialización como proceso normativo es un proceso contradictorio de transmisión, imposición, aceptación, elección y negación en un espacio de disputa, ruptura y conciliación entre las diferentes concepciones; que conviven en una sociedad determinada, cuyo resultado entonces no es un producto previsto de antemano, sino que explicita la relación de fuerzas existentes entre los diferentes sistemas de valores que se gestan en la dinámica social.

En consecuencia, en el trabajo empírico resulta de vital importancia rescatar el contenido y el ejercicio de la normatividad, como portadora de valores y mecanismos, sin orientarse con un concepto restringido de normatividad - en el sentido de coerción, - sino encaminándose a detectar el carácter específico y diverso que la misma asume en los espacios de relación particulares que involucra el ámbito escolar.

## **NORMATIVIDAD Y VALORES EN LA ESCUELA**

La escuela, como espacio institucionalizado de la socialización, desarrolla esta función respondiendo a la demanda social de capacitación y desarrollo de habilidades necesarias para el aparato productivo, a la necesidad del estado de organizar el consenso social, genera en relación con esta instancia.

De esto se desprende que la investigación sobre la formación en valores debe reconocer que la escuela, al participar - en el desarrollo de sus funciones, de la dinámica social en su conjunto, no sólo se orienta por los valores que en cuanto institución constituye su marco jurídico - político, sino que también se ve involucrada en aquellas referencias axiológicas más inmediatas a la práctica social cotidiana.

El desarrollo de tales funciones asume formas y contenidos diferenciados según el contexto histórico - social en el cual se inserta la escuela, pues cada sociedad es una expresión particular de relaciones que la conforman como tal en un tiempo y espacio determinados.

*En las sociedades de clase, donde la organización de la convivencia social implica la articulación de intereses contradictorios, el Estado jerarquiza en el sistema de valores aquellos que legitiman el orden social, que son los que constituyen el marco jurídico - político del Estado y, por ende, de la escuela.*

*En este orden institucional la escuela tiene como función específica transmitir e inculcar, es decir, formar en determinados valores. Entonces, la escuela como institución debe transmitir un marco valorativo congruente con la legislación.*

*En cuanto al ámbito donde se establecen cuáles son los valores considerados socialmente legítimos y con la política educativa, en tanto expresión de una jerarquía particular acorde con la función socializadora de la escuela y las necesidades de la coyuntura nacional, y con el marco legislativo y filosófico que fundamenta el quehacer educativo de la sociedad en cuestión. Sin embargo, los valores formulados como orientación axiológica de la escuela en cuanto institución no son los únicos vigentes.*

*Puesto que la escuela no es la única institución social de formación en valores, las referencias axiológicas inmediatas a la práctica escolar – aunque no se incluyan explícitamente las formulaciones legislativas, políticas y curriculares – a través de sujetos de la práctica escolar (docente, alumnos, autoridades, administrativos), que son partícipes de la sociedad en su conjunto.*

*En la vida cotidiana los individuos internalizan en forma consciente e inconsciente sus referencias familiares, que están en íntima relación con el ambiente social que los rodea, y participan además, de la cosmovisión particular del sector social al cual pertenecen.*

*En relación con el ambiente social en la formación y transmisión de valores adquieren relevancia los medios de comunicación de masas porque influyen cada vez más sobre el individuo y el conjunto de la sociedad al proporcionar una serie de normas y, al mismo tiempo, crear un universo moral estereotipado. Se entiende entonces que los individuos llegan a la escuela con un cúmulo de referencias axiológicas; de ahí la singularidad que tiene la internalización de los valores que propone la escuela como institución.*

*En síntesis, la normatividad específica que orienta y regula el comportamiento en la escuela esta constituida por contenidos diversos:*

*1) El marco jurídico - político establecido por el Estado, que señala las metas y fines del sistema educativo nacional y su operacionalización en la normatividad formulada en los objetivos por grado, áreas y temas de los planteamientos curriculares.*

*2) La normatividad explícita en el reglamento interno de las escuelas indica las normas que hacen referencia a asistencia, puntualidad, orden, disciplina, higiene, celebración de fechas patrias, formas y*

rituales que deben cubrir las ceremonias, así como también las obligaciones y derechos de los participantes en la práctica escolar.

3) La normatividad de las "reglas del juego" implícitas formalizadas a través de la experiencia cotidiana.

En este sentido la escuela como espacio que aparenta ser la sucesión permanente de situaciones sin importancia, es en realidad la dinámica de rutinas cargadas de significados vitales que, por ser reiteradas, obvias agradables o desagradables, pero siempre obligatorias, "encierra una potencia demoledora propia: la fuerza de la normatividad".

En principio, el niño llega a la escuela "involuntariamente", por decisión de los adultos (padres, tutores, ley), y se encuentra con un orden establecido, situación que refiere al primer encuentro con un medio novedoso un todo estructurado con una normatividad explícita y formal; normatividad que por primera vez viene de alguien extraño, de alguien con quien no existe lazo afectivo, y al cual espontáneamente o por obligación, a gusto o a disgusto, debe subordinarse.

Estos detalles son considerados algo tan "natural" que no se incorporan en el análisis como exigencias a las cuales el niño debe adaptarse, se ignoran, además, como espacios donde el niño aprende a subordinar sus motivaciones particulares.

Es dentro de este contexto normativo en que el niño se forma en valores en la escuela al confrontar la referencia familiar y social más próxima con los valores que la escuela transmite. En este sentido, la escuela es un espacio social donde el individuo reformula su propia jerarquización de valores. No quiere decir sólo que pueda cambiarla, sino que agrega, fortalece y cuestiona "LA CATEGORÍA VALOR"<sup>12</sup>.

## 10.2. Estrategia

Generar un espacio de reflexión y discusión entre la construcción moral y los aspectos éticos que se pretenden ser trabajados por las instituciones, apoyado en la construcción colectiva de convivencia.

## 10.3. Meta

Reflexionar sobre los aspectos morales y éticos implícitos en los estilos de crianza de la institución.

<sup>12</sup> CFR: García Salord, Susana; Vanella, Liliana. Normas y Valores en el Salón de Clase. Editorial Siglo XXI. México 1992. Páginas 24 - 36.

#### 10.4. Acciones

- Trabajar estrategias donde los niños(as) y jóvenes, se vean enfrentados a dilemas morales, situaciones de conflicto reales e hipotéticas.
- Discutir y elaborar las normas con los niños(as) y jóvenes, de tal manera que sean participes y que permitan procesos de concertación.

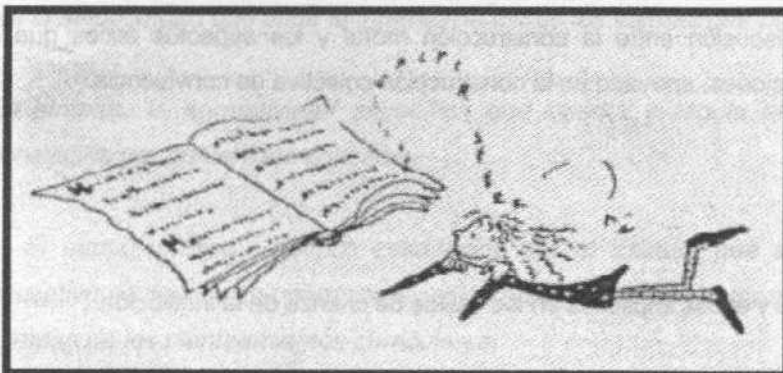
#### 10.5. Mapa conceptual



#### 10.6. Impacto

Interiorizar los valores trabajados por la institución.

#### 11. AREA ESTRATEGICA: CAPACITACIÓN



Falta mayor capacitación de los adultos (personas de servicios generales, profesionales, etc.) de la institución respecto al trabajo que se realiza y lo que representan, para que esta genere una actitud de verdadero compromiso frente a los niños, niñas y jóvenes.

“...pues sí, yo quiero que la Directora si me mande a hacer un curso, yo iría y me agradaría mucho porque aquí uno se entera de demás cosas tal vez uno a veces comete errores, uno no sabe como tratarlos a ellos o como cierto pues yo digo que para mi esta bien yo brindarles el amor, el cariño, el afecto que ellos nunca han tenido pero de pronto me hará más falta capacitación...”

### 11.1. Reflexiones teóricas

#### Capacitación como Acompañamiento en la transformación.

**Primer Concepto:** Por capacitación entenderemos aquella acción que permite potenciar el logro de metas.

Vale la pena señalar que se puede hablar de capacitación (como acción), cuando las personas cuentan con una “habilidad” (en este caso pedagógicas y metodológicas), cuando tienen unos “conocimientos” y cuando tienen unas “aptitudes” (cuando son aptos para...). De lo contrario las personas serían incapaces o ineptas, y, por tanto, no podrían aprender.

Una vez se conozcan sus habilidades, conocimientos y aptitudes, las personas pueden “capacitarse”, en torno a dos ejes principalmente: “la práctica” (que no es otra cosa que el saber hacer”) y la “experimentación” (que no es otra cosa que el saber descubrir). Por lo anterior, el concepto de “conocimiento”, lo hemos planteado como un “descubrimiento continuo del mundo” a partir de simples informaciones.



Ahora bien, si la capacitación no se plantea como una acción que permita potenciar el logro de metas, estamos directamente remitiéndonos al principio de la escuela activa, en la cual la comunidad es parte de la misma escuela, y son los jóvenes quienes determinan su propio aprendizaje.

Y, si nuestro eje de acción son los maestros (por ser el punto de contacto con los niños), son ellos quienes primero deben practicar y experimentar, es decir, deben descubrir...

Finalmente, las metas que se proponen un ciudadano corriente van más allá del simple proceso de aprendizaje, verdaderamente apuntan a una vida más rica y plena, más segura, más confortable y más armónica. Por ello, el programa busca una "Mejora en la calidad de la educación, dentro del marco del mejoramiento de la calidad de vida".

**Segundo Concepto:** En su perfil operativo la capacitación se verá como un "acompañamiento" en la transformación del otro.

Acompañar es una acción que significa "estudiar" (el objeto de acompañamiento), "practicar" (la acción continua de acompañamiento), "proceder" (tener una conducta frente al acompañamiento) y "adelantar" (llevar el acompañamiento a alguna parte...).

Ahora bien, acompañamos al otro en su transformación, solo cuando el otro se quiere transformar. Ello significa que no podemos imponer, disciplinar o corregir. Podemos en cambio "construir" con la práctica del intercambio de opciones.

Por lo anterior es que la metodología de medios de comunicación y educación es de carácter "constructivista", porque se construye y no se impone.

Si miramos la "capacitación" como un "proceso" no podemos pretender con esta metodología que en una sola sesión se "capacite" a los docentes. Podemos, en su lugar, dar los lineamientos y orientaciones generales para comenzar la capacitación. El proceso continúa con mecanismos tales como las redes de comunicación, las bases de datos, la asistencia directa, las reuniones periódicas, etc.). El proceso como tal implica un tiempo, unas relaciones y unos logros.

**Tercer Concepto:** Los agentes capacitadores son personas que coadyuvarán en el proceso, son acompañantes o interlocutores del proceso.

Coadyuvar significa "colaborar" (en el desarrollo de los procesos), "contribuir" (en la construcción que se proponen) y "cooperar" (caminando el objetivo).

Por eso se acompaña durante el proceso, para que no se quede solo, para que aprenda de las experiencias de los demás (Principio de Emulación), para que tenga un interlocutor con el cual compartir su transformación<sup>13</sup>.

<sup>13</sup> O.E.I. Proyecto Medios de Comunicación y Educación – Organización de Estados Iberoamericanos, Bogotá 1996 – Páginas 4 - 6.



## 11.2. Estrategia

Desarrollar procesos de capacitación y autoformación constante que permitan a los adultos que laboran en las instituciones, comprender a los niños(as) y jóvenes y comprometerse con su labor formativa.

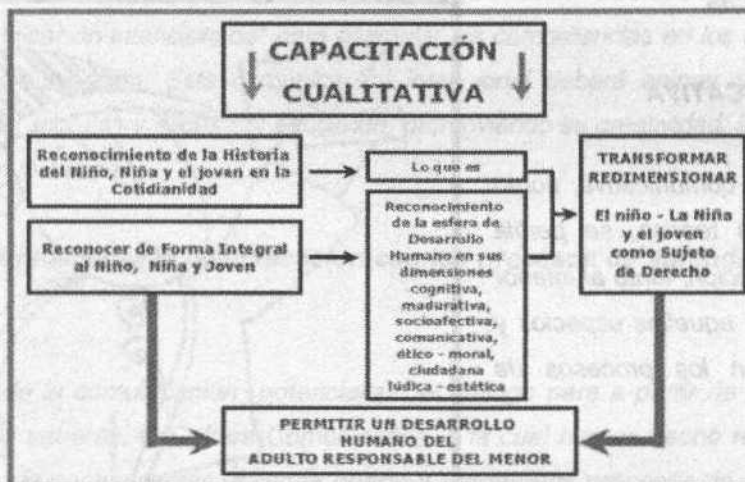
## 11.3. Meta

Generar un compromiso real de los adultos que laboran en la institución.

## 11.4. Acciones

- Realizar procesos de capacitación a través del ICBF, que partan de las potencialidades de las personas y las instituciones.
- Desarrollar, al interior de las instituciones, actividades de investigación que permitan conocer la percepción de los actores institucionales, para desde allí iniciar los procesos de capacitación.
- Evaluar el impacto de las capacitaciones en el desarrollo de las instituciones y de las personas que las realizan.

## 11.5. Mapa conceptual



## 11.6. Impacto

Mejorar la calidad de los procesos educativos al interior de las instituciones.

## 12. AREA ESTRATEGICA: CANALES DE COMUNICACIÓN

Establecer canales de comunicación efectiva y afectiva al interior de las instituciones, es decir, dar la palabra y escuchar. Los niños, niñas y jóvenes tienen miedos, temores, expectativas de vida, maneras de ver y sentir a sus pares, a los adultos y a la institución, que los adultos no conocen y por lo tanto no comprenden. Se han creado enormes barreras comunicativas y de confianza entre unos y otros que sólo pueden empezar a romperse a través de la comunicación dialógica y horizontal.

Pero esta comunicación debe trascender la institución, y darse de igual manera con el ICBF y con las demás instituciones, para escuchar y compartir experiencias, porque también hay instituciones con enormes fortalezas en sus procesos educativos que podrían ayudar a otras.

*"...es importante que las instituciones, no trabajen tan solas, ni tan aisladamente, ya que se supone que deben trabajar lo mismo que nosotros, con el bienestar familiar y otras instituciones, a veces parece que trabajamos como en sentidos contrarios..."*

*"...creo que las defensorías de familia tienen muchas, muchas secciones, entonces ellas no están enteradas del proceso de cada niño o niña, entonces a medida que uno tiene cuarenta niños o niñas, es imposible que mire y lo tenga en cuenta, como un ser humano con todas sus necesidades..."*

### 12.1. Reflexiones teóricas

#### LA CULTURA COMUNICATIVA

El fomento a la cultura comunicativa, como primer eje de reflexión teórica, se perfila como un propósito de acción, tanto al interior del aula como en todos aquellos espacios y momentos que facilitan los procesos de aprendizaje.

Habermans afirma que "no debemos desconocer que estamos frente a un cambio de época que de por sí implica un cambio en los paradigmas donde lo comunicativo se lleva a cabo para solventar dicha crisis de los paradigmas".



*La cultura comunicativa se sustenta teórica y pedagógicamente en los siguientes componentes:*

**La necesidad de mejora la relación comunicación en las instituciones**

a. *Cuando hablamos de una cultura comunicativa en el aula de clase, debemos ante todo recurrir a analizar una doble correspondencia que debe existir entre el aprendizaje y la comunicación: de una parte, a la institución le compete desarrollar habilidades, destrezas y aptitudes comunicativas en el educando y de otra, el proceso de enseñanza - aprendizaje de por sí es (debe ser) un proceso comunicativo.*

b. *Para lograr una mejora en la relación comunicación - escuela, debemos ante todo recurrir al plano lingüístico. Vygotski afirma que "el lenguaje es la herramienta del pensamiento", que "educar es educar el pensamiento y el lenguaje es indispensable para la producción de conocimiento".*

*Mencionemos que el lenguaje analógico (lenguaje no verbal) tiene importancia en el plano puramente formativo y el lenguaje digital (lenguaje verbal) lo tiene en el plano de los contenidos.*

c. *Para alcanzar una cultura comunicativa, debemos estimular el desarrollo de las "competencias comunicativas" en los alumnos (la capacidad para darse a entender, de relacionarse, manifestarse, demostrar y convencer), teniendo en cuenta que la expresión se constituye en el eje del aprendizaje.*

d. *En el camino por desarrollar la cultura comunicativa, a la escuela le compete la función de implementar un proceso de "comunicación intencionada" para estimular las competencias en los alumnos, a través del libre ejercicio de la comunicación. Esta comunicación intencional deberá animar y desarrollar los aspectos afectivos, emotivos, morales y éticos del educando, promoviendo su creatividad, la producción y por ende el ejercicio de la comunicación.*

**La necesidad de relacionar la comunicación con los procesos de aprendizaje: la construcción de sentido**

*Siendo el objeto de la comunicación potencializar el diálogo para a partir de puntos de vista, construir colectivamente los saberes, la Cultura Comunicativa, a la cual hemos hecho referencia, apunta a lograr que los procesos de comunicación abran la puerta a verdaderos procesos de aprendizaje. A su vez, en una relación dialógica, se busca que los contenidos educativos se constituyan en argumentos para la comunicación.*

*Visto así, el aprendizaje logra constituirse basándose en la interacción y el libre intercambio de opiniones, donde se establecen dos tipos de saberes: el colectivo o socializado - que actúa como referencia macro - y el individual, que no es mas que una abstracción del primero.*

*Al colectivo se llega mediante un proceso que tiene como finalidad la construcción de sentido, de carácter social y público. Al personal se llega mediante procesos de intracomunicación, según las cuales los nuevos saberes deben integrarse con la "historia de vida" del sujeto.*

*Existen tres niveles en el camino de la comunicación al aprendizaje:*

*1. La comunicación se alcanza en el ejercicio de la comunicación misma. La única posibilidad que tenemos para alcanzar la competencia comunicativa (la capacidad para comunicarnos), es justamente ejercitándonos en la comunicación misma. Por ello, a la escuela le compete abrir espacios para el libre diálogo, con miras a estimular la argumentación y los procesos de "negociación de saberes".*

*2. Al proceso de aprendizaje se llega por la comunicación. Independientemente de si la comunicación es formal o informal, el proceso de aprendizaje debe comenzar por lograr una relación de comprensión y reconocimiento del otro (proyección - identificación). Esta cualidad es justamente la que nos permitirá desarrollar la expresión, base del aprendizaje. No existe expresión sin "Interlocutores".*

*3. A la construcción de sentido se llega por la comunicación grupal. La construcción de "sentido" (de los temas, de la existencia misma del hombre, de lo educativo, etc.) se alcanza en un verdadero nivel de comunicación grupal que le exige a los sujetos alcanzar colectivamente verdades superiores (acuerdos y consensos sobre temas fundamentales). Pero, así como la expresión individual es el camino para lograr el autoaprendizaje, la expresión creativa grupal es lo que nos permite entrar en un proceso de coaprendizaje, donde las "verdades concensuadas" son las que le dan sentido a la existencia del grupo<sup>14</sup>.*

## **12.2. Estrategia**

Desarrollar procesos de comunicación, participación y negociación al interior de las instituciones, sin las cuales no sería posible desarrollar ninguna de las estrategias propuestas.

## **12.3. Meta**

Posibilitar la comunicación ínter e intra institucional para mejorar la calidad de los procesos educativos que desarrollan las diferentes instituciones.

<sup>14</sup> CFR: O.E.I. Proyecto Medios de Comunicación y Educación – Organización de Estados Iberoamericanos, Bogotá 1996 – Páginas 4 - 6.

#### 12.4. Acción

- Al interior de la institución entre adultos, niños, niñas, jóvenes y pares, de tal manera que todos participen en la construcción y toma de decisiones institucionales.
- Entre las instituciones, el ICBF y la familia, de tal forma que se apoyen desde sus fortalezas, busquen soluciones colectivas o problemáticas comunes.
- Desarrollar una cultura del trabajo en equipos, creando redes de comunicación y apoyo.

#### 12.5. Mapa conceptual



#### 12.6. Impacto

Fortalecimiento de las instituciones a su interior y como grupo en el ámbito educativo, pedagógico y de desarrollo humano.

CAPÍTULO TRES

# CAPÍTULO TRES

INTRODUCCIÓN

## **COMPORTAMIENTO BIOPSIICOSOCIAL**



Fotografía - JESÚS HERNEY MORENO ROJAS

## CAPÍTULO TRES

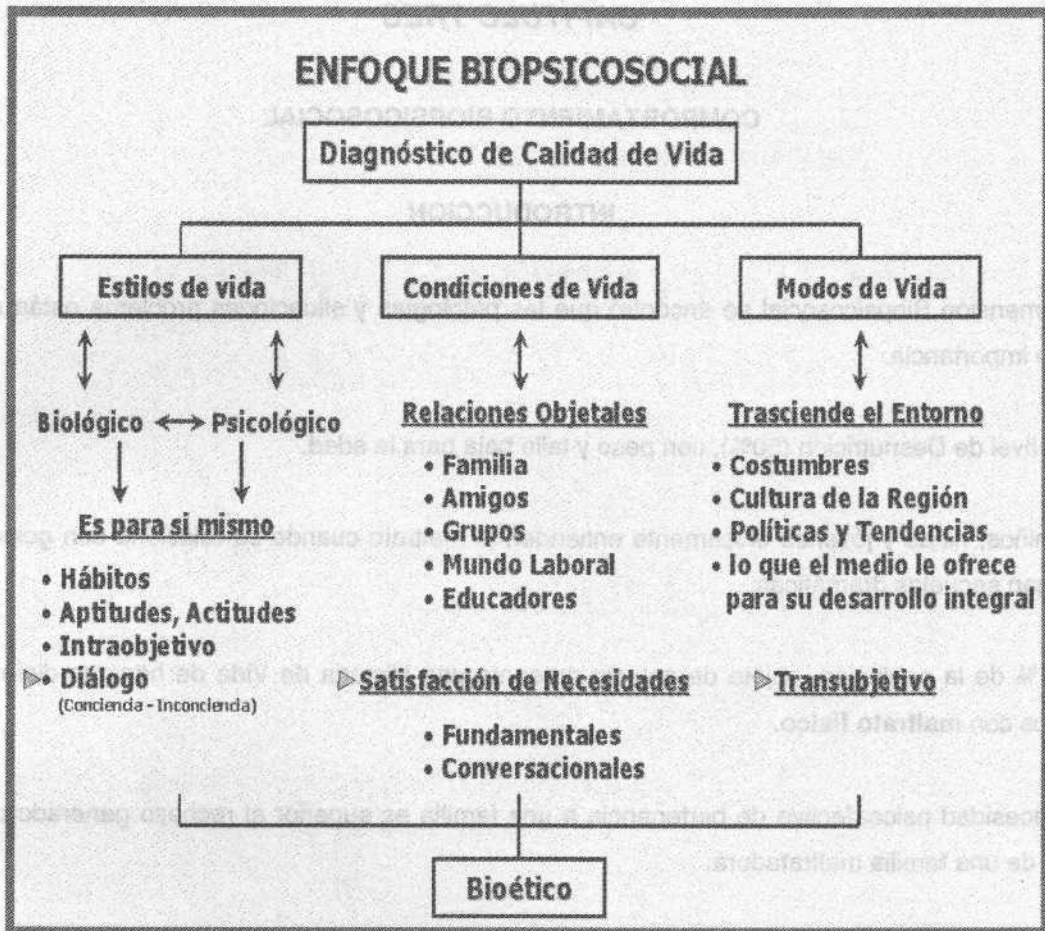
### COMPORTAMIENTO BIOPSIICOSOCIAL

#### INTRODUCCION

En la Dimensión Biopsicosocial se encontró que las patologías y situaciones problema están dadas por orden de importancia.

1. Alto Nivel de Desnutrición (50%), con peso y talla baja para la edad.
2. Los niños, niñas y jóvenes únicamente entienden el maltrato cuando se relaciona con golpes fuertes que tengan secuelas dramáticas.
3. El 87% de la población, objeto de estudio presenta una Historia de Vida de hogares disfuncionales, asociados con **maltrato físico**.
4. La necesidad psicoafectiva de pertenencia a una familia es superior al rechazo generado cuando se produce de una familia maltratadora.
5. Una debilidad en las instituciones para afrontar cualquier alteración en el estado biopsicosocial generado intra mural es no contar con un programa integral de atención.
6. Ausencia de programas de promoción de la salud, ausencia de la enfermedad.
7. Bajas aspiraciones en deseo de capacitación y superación, expresada con altos índices de depresión y privación psicoafectiva.

Este resumen puntual del Comportamiento Biopsicosocial está mostrando las necesidades de estructurar una propuesta de modelo de intervención que, frente a los problemas, pueda dar respuestas de impacto exitoso.



Por ello se han seleccionado como áreas estratégicas fundamentales; tres unidades, a saber:

**1. Area Estratégica: Dimensión Biológica.**

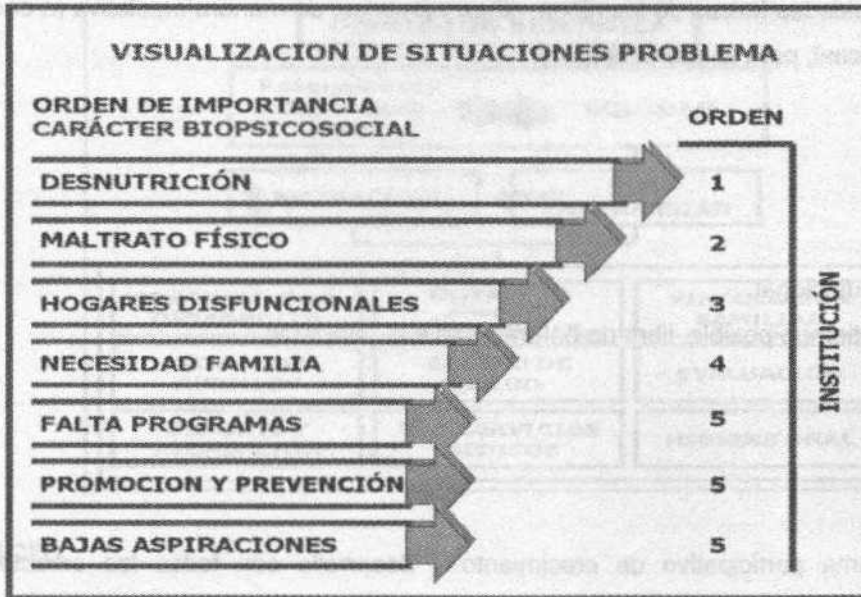
**2. Area Estratégica: Dimensión Psicológica.**

**3. Area Estratégica: Dimensión Social.**

Áreas que se combinan en un sistema de estrategias, metas, acciones e impacto, donde los estilos, condiciones y modos de vida se transforman, creando una cultura de niños, niñas y jóvenes saludables, que le apuestan a proyecto de vida con alegría, disciplina y equilibrio emocional óptimo.



## PRIORIZACION DE PROBLEMAS

**1. AREA ESTRATÉGICA: DIMENSIÓN BIOLÓGICA****1.1. REFLEXIÓN TEÓRICA**

Lo Biológico pertenece al resultado de la dinámica genética ofrecida sobre la cual no logramos escoger; con ella se expresan en nuestro desarrollo humano desde las peculiaridades neuroendocrinofisiológicas más íntimas, hasta las características fenotípicas más sobresalientes. Esta estructura se expresa en lo que se ve y cómo funciona que, definitivamente, puede ser modificada por las condiciones externas, incluso hasta pedir facultades. Es así que para valorar la influencia orgánica de unas situaciones adversas es necesario tener en cuenta los factores externos, pero sigue siendo primordial el análisis clínico de la estructura biológica. En el proyecto, se encontró cómo las características genéticas manifestadas con talla y peso bajo se siguen perpetuando y agravando en su descendencia, que es objeto de agresiones multifactoriales.

La experiencia clínica en poblaciones sometidas a recuperaciones nutricionales y cuidados en salud han demostrado un mejor desarrollo biológico e intelectual respecto de los que no se les aplica mayor incentivo. En la población estudiada sería primordial iniciar acciones eficaces, rápidas con buenas posibilidades de éxito si se tienen en cuenta que, además de las limitaciones biológicas, padecen alteraciones psicológicas y sociales.

## 1.2. ESTRATEGIA

Potencializar las capacidades físicas de los niños, niñas y jóvenes, de manera equitativa (a cada quien, lo que necesita y a cada cual, para lo que está apto).

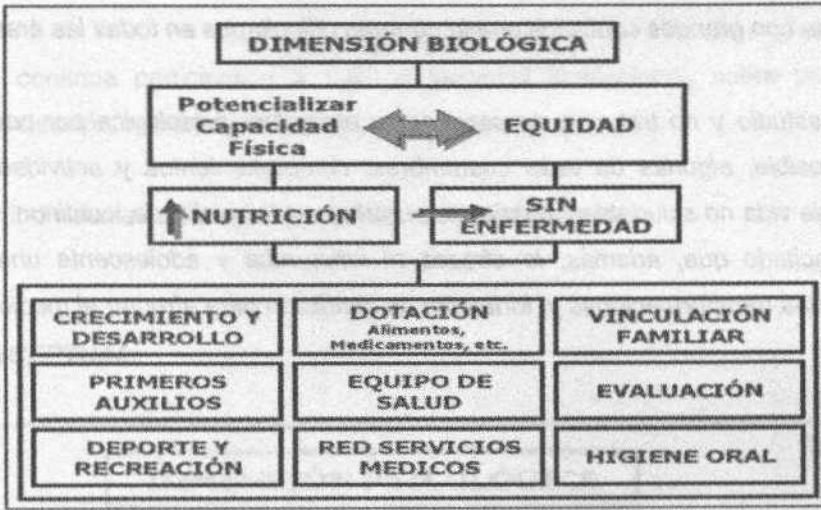
## 1.3. METAS

- a. Mejorar el estado nutricional.
- b. Mantener el mayor tiempo posible, libre de enfermedad a la población.

## 1.4. ACCIONES

- a. Diseñar un programa participativo de crecimiento y desarrollo con todas las características de promoción y prevención.
- b. Capacitar a todos los actores institucionales en nutrición y primeros auxilios, de acuerdo a los perfiles epidemiológicos institucionales.
- c. Asegurar la dotación de equipos, alimentos, medicamentos y suplementos nutricionales requeridos.
- d. Crear un programa continuo de deporte y recreación.
- e. Crear un programa de higiene oral.
- f. Conformar un equipo de salud intrainstitucional, conformado por trabajadores sociales, psicólogos, médicos generales o familiares, enfermera.
- g. Hacer parte de la red de servicios médicos de segundo y tercer nivel.
- h. Vinculación de la familia en cualquier alteración de las condiciones biológicas.
- i. Evaluación continua con indicadores de calidad y estándares de desempeño.

## 1.5. MAPA CONCEPTUAL



## 1.6. IMPACTO

Al interior de los objetivos de cada institución se contempla el procurar un mejor Bienestar Físico a los niños, niñas y adolescentes; una forma de dar cumplimiento es implantar todas estas acciones, para que le permitan a las instituciones garantizar, en buena medida la asistencia médica, obtener formas de evaluación y generar cambios medibles.

Se logrará un beneficio, en primera instancia, para el niño, niña o adolescente, que sentirá positivamente en su estado de salud el paso por la institución. Por otra parte, en cada establecimiento, con el tiempo se generará una cultura de la salud en todos sus trabajadores.

## 2. AREA ESTRATÉGICA: DIMENSIÓN PSICOLÓGICA

### 2.1. REFLEXIÓN TEÓRICA

Como resultado de la interacción entre las características genéticas heredadas que influyen en los comportamientos junto con la estimulación neurosensorial, afecto, educación y cultura. Se encuentran manifestaciones únicas conscientes e inconscientes que se aprecian ante los demás, como la condición psicológica. Cada persona va creando durante las etapas de desarrollo humano su propia estructura psíquica que es la responsable de dar la sensación de bienestar mental, crear mecanismos de defensa, de asimilar traumas, crear sus propios conceptos y comportamientos.

Cuando se encuentra una comunidad donde además de no contar con todos los beneficios biológicos, se suman una inadecuada estimulación, desafecto, mala educación y medio cultural adverso, solo se puede obtener una persona con grandes conflictos que le generan dificultades en todas las áreas de desarrollo.

La comunidad en estudio y no tratando de cambiar su estructura psicológica por completo se plantea modificar, en lo posible, algunas de esas costumbres, comportamientos y actividades adversas que conforman estilos de vida no saludables, mediante un trabajo individualizado, continuo, interdisciplinario y con personal capacitado que, además, le ofrezca al niño, niña y adolescente una posibilidad para interiorizar sus propias transformaciones y fortalecer su condición para afrontar el medio social externo.

## 2.2. ESTRATEGIAS

Potencializar la condición psicológica de los niños, niñas y jóvenes.

## 2.3. METAS

- a. Mejorar el estado psicológico de los niños, niñas y jóvenes.
- b. Mantener el mayor tiempo posible a la población en bienestar psicológico.

## 2.4. ACCIONES

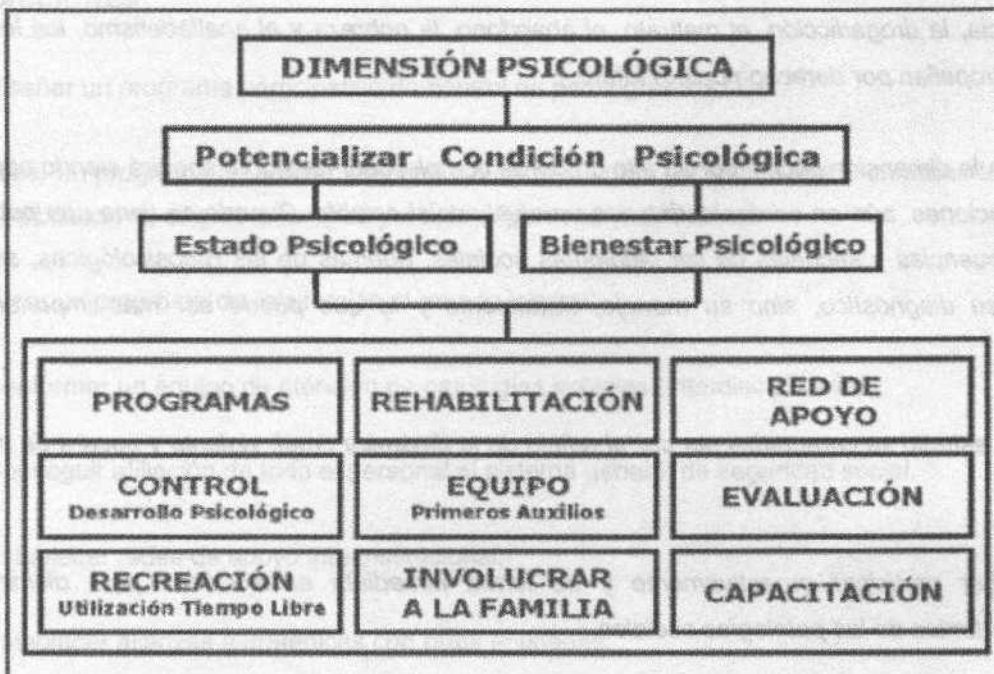
- a. Crear un programa participativo de control de Desarrollo Humano psicológico.
- b. Diseñar un programa único participativo de recreación y utilización del tiempo libre, formas de concertación y conciliación, salud sexual y reproductiva.
- c. Conformar un equipo de atención en primeros auxilios psicológicos y de salud mental, prevención de primero, segundo y tercer grado.
- d. Hacer parte de la red de apoyo de especialidades médicas de segundo y tercer nivel.
- e. Involucrar a la familia en todos los procesos de detección, tratamiento y prevención de alteraciones psicológicas.

f. Conformar programas de rehabilitación.

g. Capacitación continua participativa a todo el personal institucional, sobre principales afecciones psicológicas en detección, manejo y tratamiento.

h. Crear formas individuales de evaluación continua con indicadores.

## 2.5. MAPA CONCEPTUAL



## 2.6. IMPACTO

La mayor expectativa del estado y de la sociedad, entorno a este tipo de instituciones es que no solamente sirva de habitat, sino cambios o mejoras en las condiciones psicológicas del niño, niña o adolescente; entonces la implementación de las acciones planteadas en un conjunto con las propuestas biológicas y sociales generan alteraciones positivas en el patrón psicológico; traduciéndose esto en un adecuado equilibrio consigo mismo, con la familia y con el medio e inculcando, de otra parte, el deseo de lucha, crecimiento y realización personal; de tal manera que al abandonar la institución tenga la fundamentación y estructura mental necesaria para involucrarse y enfrentar la difícil realidad social.

### 3. AREA ESTRATÉGICA: DIMENSIÓN SOCIAL

#### 3.1. REFLEXIÓN TEÓRICA

A suma de las condiciones biológicas, psicológicas, se encuentran otros aspectos que intervienen en el ser de la personas, estos son de una manera las relaciones objetales del individuo con su medio (familia, amigos, grupos, mundo laboral, educadores), que conforman las condiciones de vida y por otra parte las costumbres y cultura de la región, políticas, tendencias y lo que el medio (estado) le ofrece para acceder a un desarrollo que en últimas engloba el modo de vida.

Las patologías sociales ocupan los primeros lugares en morbilidad en franjas de jóvenes de la población donde la violencia, la drogadicción, el maltrato, el abandono, la pobreza y el analfabetismo, los lesionan crudamente y atropellan por derecho nuestro futuro.

La valoración de la dimensión social, por su alto grado de complejidad, ha sido y seguirá siendo objeto de constantes variaciones, aún en comunidades con un nivel social estable. Cuando se tiene una población que vive consecuencias y secuelas de las patologías sociales, además de las Biopsicológicas, se hace difícil no sólo su diagnóstico, sino su manejo, tratamiento y lo que puede ser más importante, la rehabilitación.

La población en estudio se caracteriza por ser el reflejo de la dinámica cruel, violenta y oscura de nuestra sociedad.

Es nuestro deber participar proactivamente y de forma inmediata en acciones para disminuir el crecimiento logarítmico de las patologías sociales.

#### 3.2. ESTRATEGIAS

Realizar promoción, prevención, diagnóstico y tratamiento sobre patologías sociales a los niños, niñas y jóvenes.

### 3.3. METAS

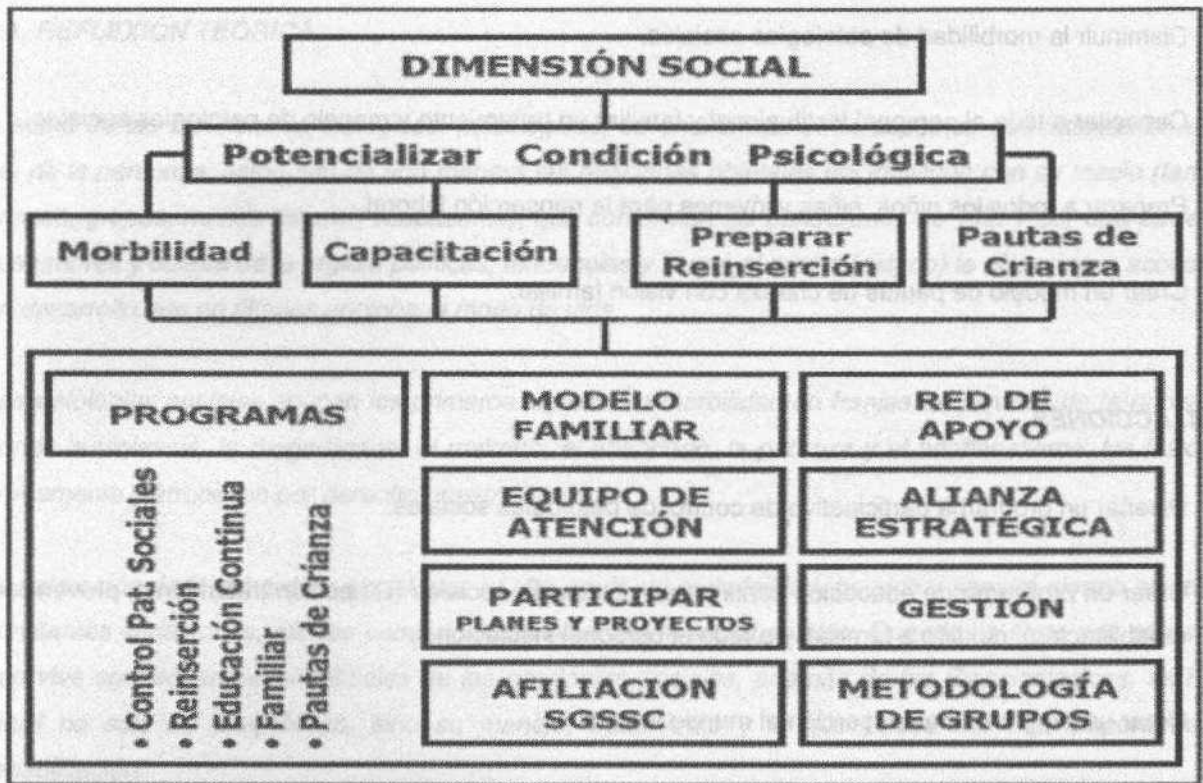
- a. Disminuir la morbilidad de patologías sociales.
- b. Capacitar a todo el personal institucional y familiar en tratamiento y manejo de patologías sociales.
- c. Preparar a todos los niños, niñas y jóvenes para la reinserción laboral.
- d. Crear un modelo de pautas de crianza con visión familiar.

### 3.4. ACCIONES

- a. Diseñar un programa participativo de control de patologías sociales.
- b. Crear un programa de educación continua en patologías sociales (Detección tratamiento, prevención y rehabilitación), dirigido a familias y a todo el personal institucional.
- c. Crear un programa de reinserción al mundo laboral.
- d. Conformar un equipo de atención de patologías sociales (interdisciplinario).
- e. Conseguir afiliación de todo el personal al sistema general de seguridad social.
- f. Establecer redes de apoyo interinstitucional.
- g. Establecer alianzas estratégicas con otras entidades.
- h. Gestión para la consecución de recursos físicos y humanos.
- i. Crear un programa participativo de la familia a todas las actividades sociales institucionales.
- j. Participar en la elaboración de planes y proyectos sociales y en la formulación de nuevas leyes.
- k. Construir un Modelo Participativo de pautas de crianza.
- l. Incentivar Modelos familiares intrainstitucionales.
- m. Establecer metodología de grupos para desarrollar actividades.

## 3.5. MAPA CONCEPTUAL DIMENSIÓN SOCIAL

S. S. METAS



## 3.6 IMPACTO

Si se concluye que la principal causa del estado de los niños, niñas y adolescentes es de tipo social, es evidente que adelantando actividades en este campo, con buena posibilidad de éxito, aplicadas en forma pertinente, se pueden esperar resultados en diferentes niveles; como por ejemplo: sensibilización y participación activa de la familia generadora de procesos de cambio, que paralelamente involucren a todos los actores institucionales en torno a las patologías sociales. Por lo tanto, cambian las condiciones de vida de la comunidad, se presenta disminución marcada de factores causales de violencia. Igualmente el esfuerzo del trabajo institucional (en cumplimiento de su misión formativa) no se pierde, cuando se sale de allí desorientado y sin posibilidades. Es importante realizar la sensibilización de la parte administrativa del establecimiento y de otros sectores, con lo cual se estaría apoyando realmente a la población más débil y atropellada socialmente.

En resumen, cuando se intenta un cambio en los estilos de vida (resultado de la interacción Biopsicológica), en las condiciones y en el modelo de vida se pretende construir una opción, para mejorar la CALIDAD DE VIDA.



## DIMENSION BIOPSIICOSOCIAL DEL MALTRATO INSTITUCIONAL



Niños, Niñas y Jóvenes, Educadores, Administrativos, Familia, Instituciones

# CAPÍTULO CUATRO

## COMPORTAMIENTO ORGANIZACIONAL

Basado en la promesa de las organizaciones de ser mejores líderes tradicionales, se trata de la experiencia investigativa y profesional de los autores, temas y enfoques involucrados para contribuir en la transformación de la realidad e iniciar la construcción de una nueva cultura frente al Modelo Institucional.



*E. Área Estratégica: Integración Internacional, Intersectorial y Sociedad Civil*

Fotografía - JESÚS HERNEY MORENO ROJAS

El objetivo de esta investigación es la valoración que se da al orden de importancia. Sin embargo, en la vida de la sociedad se observa que el peso es exactamente igual tanto en su orden como en su impacto, tan importante y fuerte es la planificación y la gestión social como la integración a la integración intersectorial e internacional.

## **CAPÍTULO CUATRO**

### **COMPORTAMIENTO ORGANIZACIONAL**

#### **INTRODUCCION**

Basados en la priorización de problemas, en las conclusiones y recomendaciones de los diagnósticos institucionales, se trata aquí de otorgar una visión de totalidad que sintetice la experiencia investigativa y proporcione las estrategias, metas y acciones requeridas para coadyuvar en la transformación de la realidad e iniciar la construcción de una nueva cultura frente al Maltrato Institucional.

El diseño metodológico de la priorización de problemas se estructuró a partir de: a) La frecuencia con que las instituciones calificaron el problema en orden de importancia y b) El análisis cualitativo de la argumentación que los funcionarios de las instituciones presentaron en las respuestas de la entrevista estructurada, cuya ampliación y sustentación se efectuó a través de un taller participativo que partió de los análisis Dofa particular y general.

Este trabajo dio como resultado que la dimensión de Comportamiento Organizacional debe centralizar sus acciones en cinco áreas estratégicas fundamentales:

- 1. Área Estratégica: Presupuesto, Costos y Financiación**
- 2. Área Estratégica: Talento Humano**
- 3. Área Estratégica: Planeación y Gestión**
- 4. Área Estratégica: Reinserción al contexto Social y Familiar**
- 5. Área Estratégica: Integración Interinstitucional, Intersectorial y Sociedad Civil**

En las instituciones existen grandes diferencias en la valoración que se da al orden de importancia. Sin embargo, en la visión de totalidad se observa que el peso es exactamente igual tanto en su orden como en su impacto; tan importante y fuerte es la planeación y la gestión social como la reinserción o la integración intersectorial o interinstitucional.



Al efectuar el análisis de las vulnerabilidades y puntos críticos visualizados en la gráfica anterior, se encuentra una estrecha relación entre las dificultades dadas por el mundo financiero o presupuestal y la capacidad de gestión social para producir los cambios de comportamientos organizacionales. Esto indica que si bien lo económico tiene gran peso en el desarrollo institucional, no es suficiente para lograr las transformaciones, si no existe el compromiso de cambio y la participación efectiva de los actores institucionales involucrados.

Cada una de estas situaciones problema se establece entonces como un área estratégica sobre las cuales se debe estructurar el plan de acción del modelo de intervención que a continuación se trata de exponer.

## **1. AREA ESTRATÉGICA: COSTOS, PRESUPUESTO Y FINANCIACION**

### **1.1. REFLEXIÓN TEÓRICA**

*Los costos de funcionamiento, el manejo presupuestal y/o la financiación representan la base económica sobre la cual se potencializa, se estanca o aniquila el desarrollo institucional.*

*En la visión general, la primera prioridad se fundamenta en esta situación problema. La mayoría de los funcionarios concibe que las otras dimensiones, estrategias o acciones están determinadas por la capacidad financiera, siendo la relación directamente proporcional entre ésta y las otras características del desarrollo: A mayor ingreso mayor probabilidad de lograr la eficiencia, eficacia y oportunidad en la ejecución de los proyectos del plan de acción.*

*Como ejemplo puede citarse que si se tienen presupuestalmente definidos los recursos para pagar personal idóneo y capacitado pueden establecerse mejores líneas de acción para erradicar el Maltrato Institucional como factor que frena el proceso del verdadero desarrollo.*

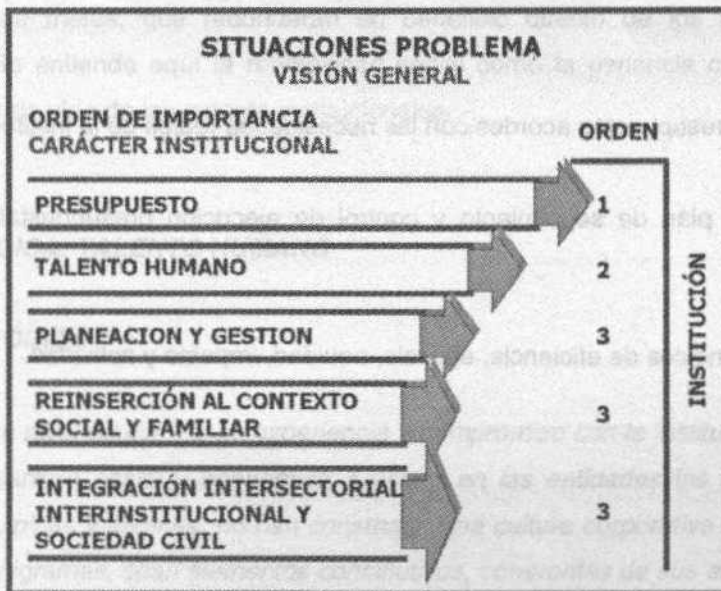
Si la meta es construir proyectos de vida armónicos, y afectivos, donde los niños crezcan en ambientes **SALUDABLES**, se deben modificar las conductas de los actores para que finalmente impacten en los estilos, condiciones y modos de vida.

Otro ejemplo que podría observarse como contradictorio a los supuestos teóricos antes enunciados, es el postulado en el que se afirma, que por más recursos económicos que existan no se puede lograr el desarrollo humano de los participantes cuando no se produce la comunicación interpersonal, el diálogo, la concertación y la resolución de conflictos que puedan influir como limitantes en la cualificación del quehacer institucional.

Otro de los supuestos a tener en cuenta, en la construcción del modelo de intervención, es el hecho de contar con suficientes recursos económicos, equilibrios presupuestales o costos asegurados para el funcionamiento, cuando las habilidades, destrezas o la capacidad de gestión del personal directivo u operativo, son bajas o inexistentes.

Construir indicadores de rendimiento o estándares de calidad es entonces la tarea que puede evidenciar los cambios y transformaciones requeridos desde cada institución.

### PRIORIZACION DE PROBLEMAS COMPORTAMIENTO ORGANIZACIONAL



## 1.2. ESTRATEGIA

Buscar "Beneficio Económico" frente a la Rentabilidad Social.

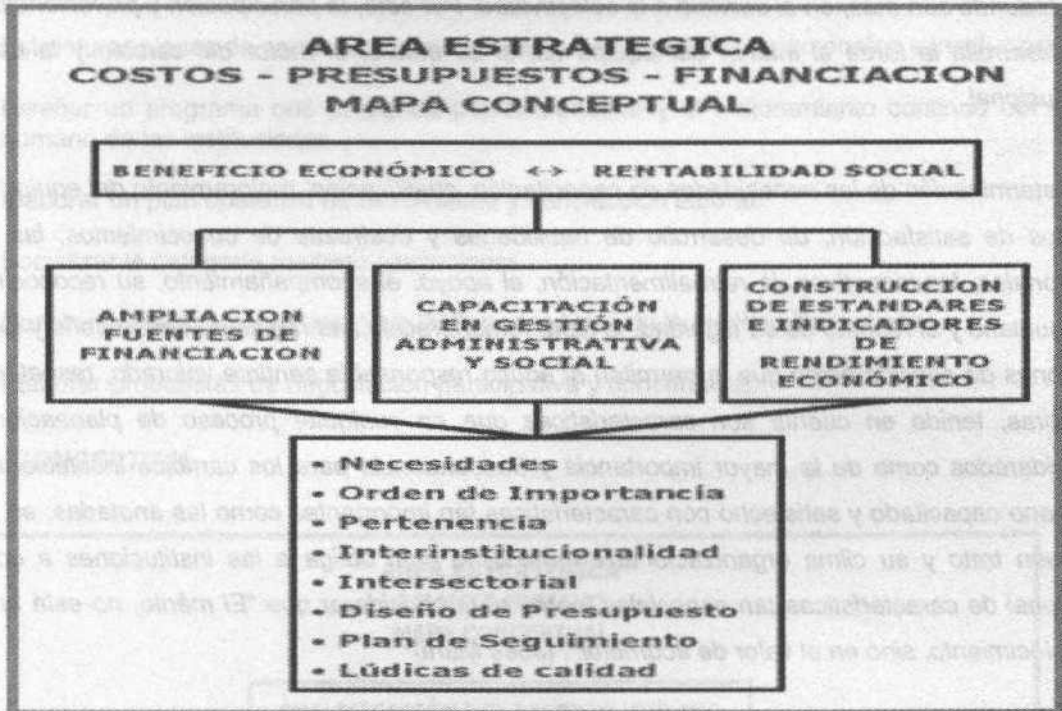
## 1.3. METAS

- a. Ampliación de las fuentes de financiación.
- b. Capacitación y Gestión Administrativa y Social.
- c. Construir estándares e indicadores de rendimiento económico.

## 1.4. ACCIONES

- a. Identificar necesidades.
- b. Determinar el orden de importancia de las necesidades.
- c. Crear un sistema de pertenencia, donde la infraestructura física y la dotación tengan directivos responsables y dolientes.
- d. Trabajar interinstitucionalmente e intersectorialmente, buscando hacer parte de los planes de desarrollo.
- e. Diseño de Presupuestos acordes con las necesidades reales de la institución.
- f. Elaborar un plan de seguimiento y control de ejecución presupuestal, con responsabilidad asignada.
- g. Determinar índices de eficiencia, eficacia, equidad, impacto y actividad.

## 1.5. MAPA CONCEPTUAL



## 1.6. IMPACTO

Quien busca un desarrollo institucional, asegurando los recursos financieros requeridos para dar impulso a la rentabilidad social, tendrá toda la disponibilidad de su energía y dinamismo para orientar sus esfuerzos al logro de metas, que redundarán en beneficio directo de los niños, niñas y jóvenes institucionalizados. Se entiende aquí la rentabilidad social como la ganancia cualitativa en los estilos, modos y condiciones de vida de los actores institucionales.

## 2. AREA ESTRATÉGICA: TALENTO HUMANO

### 2.1. REFLEXIÓN TEÓRICA

*El talento humano, su nivel educativo, su experiencia y compromiso con la institución constituyen la base fundamental del desarrollo social y económico. Cuando en las entidades los equipos de trabajo que atienden a los niños, niñas y jóvenes, no han construido una cultura corporativa donde la normatización, visión, misión y organigramas, sean elementos constitutivos, coherentes de sus estructuras organizativas, donde se comparten los sentimientos, se construye colectivamente, se interprete con significado compartido, donde estén asimilados e interiorizados los valores y produzcan sentimientos comunes como*

lealtad, seguridad laboral, clima organizacional armónico, alto grado de satisfacción, posibilidad de crecimiento académico o laboral, no es factible pretender el éxito institucional en el papel desempeñado y que redunde aún más, en el servicio a la colectividad. Por esto, la participación y profesionalismo con que se desarrolla la tarea al interior del equipo es, si se quiere, el motor del cambio y la transformación institucional.

La determinación de las necesidades de capacitación, cualificación, mejoramiento del equipo humano, los grados de satisfacción, de desarrollo de habilidades y destrezas de conocimientos, las expectativas personales, los incentivos, la retroalimentación, el apoyo, el acompañamiento, su reconocimiento como ser humano y el respeto de su dignidad, la justa remuneración, las reglas de desempeño y todas aquellas acciones de consideración que le permiten al adulto responsable sentirse valorado, respetado, en pocas palabras, tenido en cuenta son características que en cualquier proceso de planeación deben ser considerados como de la mayor importancia y trascendencia para los cambios institucionales. Talento Humano capacitado y satisfecho con características tan importantes como las anotadas, es potencializar el buen trato y su clima organizacional armónico, lo cual obliga a las instituciones a contar con un personal de características tan especiales, como para considerar que "El mérito, no está en el éxito del acontecimiento, sino en el valor de acometer". (José Martí)

Todo educador debe ser consciente de que su personalidad debe caracterizarse por el autocontrol, la cooperación, la tolerancia y el equilibrio emocional, una alta autoestima y actitud positiva en la resolución de conflictos.

El desafío del talento humano, que hace parte de estas instituciones, es lograr sanar las patologías sociales, erradicando las secuelas que los niños, niñas y jóvenes afrontan en su cotidianidad, como el odio, el resentimiento, el silencio, la agresividad y el aislamiento.

## 2.2. ESTRATEGIA

Cualificación del Talento Humano.

## 2.3. METAS

- a. Capacitación del Talento Humano.
- b. Construcción Colectiva de la cultura sobre la categoría Maltrato Institucional.
- c. Anexar procesos de cambio para contextualizar climas armónicos organizacionales.
- d. Evaluación de desempeño y satisfacción laboral.
- e. Resolución de conflictos disfuncionales.



## 2.4. ACCIONES

- Estructurar planes de capacitación acordes con las necesidades personales e institucionales.
- Diseñar un programa que propenda por el bienestar y el mejoramiento continuo del talento humano de las instituciones.
- Elaborar un plan operativo de rendimiento y satisfacción laboral.
- Socializar la categoría maltrato institucional.
- Construir colectivamente una propuesta pedagógica de la bioética institucional.
- Elaborar propuestas de negociación participativa y concertadas.

## 2.5. MAPA CONCEPTUAL



## 2.6. IMPACTO

Cuando laboralmente el talento humano realiza actividades con SENTIDO, innovando los proyectos pedagógicos y contando con que el proceso educativo no se rutinice, su capacidad corporativa y creativa se potencializa favoreciendo la transformación radical de los aspectos negativos de la organización.

Contar con un equipo de personas, con gran sentido de desarrollo humano, ubicados en puestos de trabajo acordes con sus conocimientos, habilidades o destrezas, satisfechos con su remuneración y con su participación en la institución, es asegurar el éxito.

Se visualiza entonces un comportamiento organizacional donde se ha erradicado el Maltrato Institucional.

### 3. AREA ESTRATÉGICA: PLANEACIÓN Y GESTIÓN

#### 3.1. REFLEXIÓN TEÓRICA

Quando las instituciones desarrollan en su interior procesos organizacionales y administrativos que faciliten la orientación de sus esfuerzos al logro de metas y objetivos claros, y consecuentes con el que hacer institucional, habrán iniciado un importante recorrido hacia la planeación de su futuro y la visualización de su desempeño.



Se ha seleccionado como modelo de Gerencia Social a la planeación estratégica participativa que desarrolla su quehacer institucional bajo la orientación teórica de la gerencia integral sistémica, que posee dos componentes fundamentales: a.) un enfoque interno basado en la calidad total y b.) un enfoque externo basado en la competitividad cualitativa.

Esta gerencia social parte de un modelo psicosociológico de la cultura organizacional que incluye maneras de ser, sentir y actuar; requiere de una participación efectiva de todos los actores institucionales, las fortalezas de aprender a aprender, el aprender haciendo.

Mediante un clima organizacional armónico donde la potencialización de los conocimientos, habilidades y destrezas de los adultos, niños, niñas y jóvenes, alcancen resultados exitosos. Según la necesidad de afiliación por el impacto desde lo intra y extra institucional, lo cual se ha constituido como la base teórica que las instituciones tienen como propuesta para desarrollarse en el área estratégica, que en el momento nos ocupa.

### 3.2 ESTRATEGIA

Adopción del modelo de Planeación Estratégica Participativa, donde se aplica un modelo de gerencia integral.

### 3.3. METAS

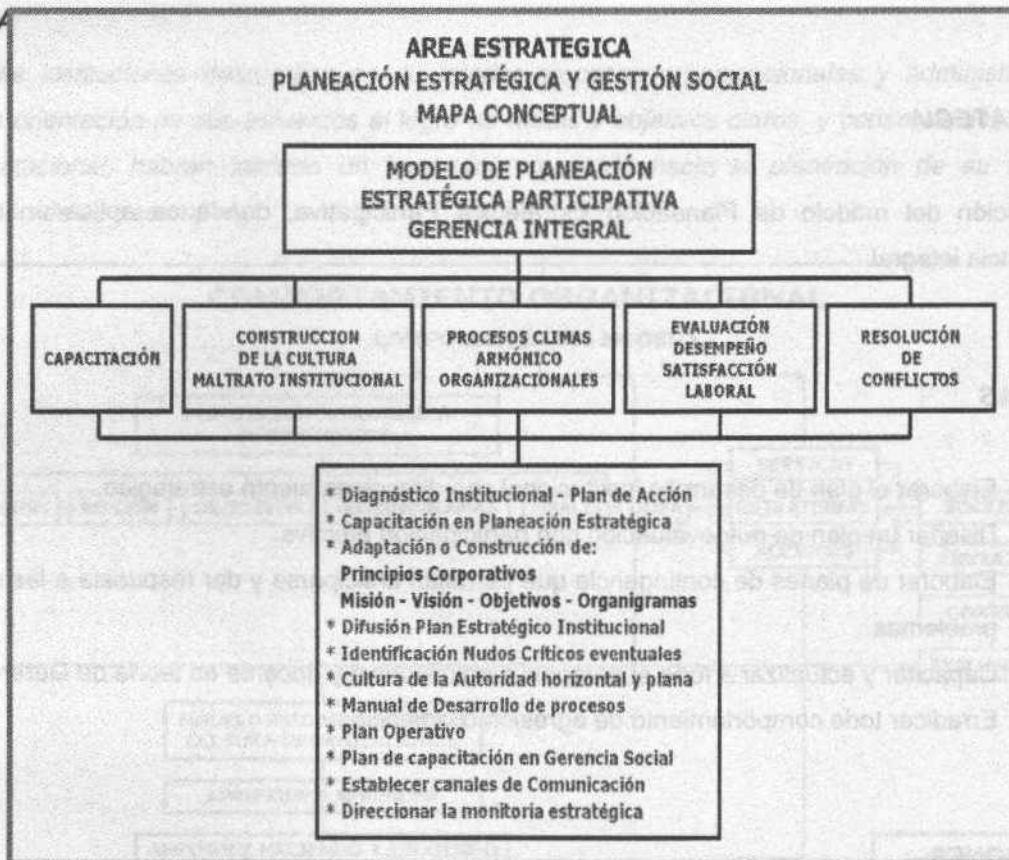
- a. Elaborar el plan de desarrollo institucional con direccionamiento estratégico.
- b. Diseñar un plan de autoevaluación con participación efectiva.
- c. Elaborar de planes de contingencia que permitan anticiparse y dar respuesta a las situaciones problemas.
- d. Capacitar y actualizar a todo el personal administrativo y docente en teoría de Gerencia Social.
- e. Erradicar todo comportamiento de agresión o violencia..

### 3.4. ACCIONES

- a. Capacitar al equipo humano en planeación estratégica participativa.
- b. Repensar o construir los principios corporativos, la misión, la visión, los objetivos y los organigramas
- c. Elaborar y difundir plan estratégico institucional.
- d. Identificar nudos críticos de eventual ocurrencia.
- e. Aportar a la creación de una cultura de la autoridad horizontal y plana.
- f. Elaborar el manual de desarrollo de procesos laborales.
- g. Diseñar colectivamente el plan operativo e instrumental del proceso de autoevaluación.

- h. A partir del Diagnóstico Institucional, realizar el Plan de Acción para el Desarrollo de las instituciones.
- i. Elaborar el plan de capacitación en Gerencia Social, induciendo conductas de entrada.
- j. Establecer canales de comunicación oportunos, eficientes y direccionarlos.
- k. Direccionar la monitoría estratégica.
- l. Crear una Cultura del Buen Trato y la armonía.
- m. Construir colectivamente el manual de convivencia pacífica y el plan educativo institucional.

### 3.5. MAPA



### 3.6. IMPACTO

Sus planes de desarrollo a corto, mediano y largo plazo (un año, tres años, cinco años), que las instituciones adopten potencializarán la capacidad directiva, competitiva, corporativa, financiera, tecnológica y económica, política y social, donde se logre paralelamente la cualificación de tres elementos fundamentales: a.) Recursos Financieros, b.) Gestión Social, c.) Planeación.

Las instituciones que organicen su quehacer bajo la metodología de la participación y gestión integral, controlando todos los factores positivos y negativos, cerrando el paso al azar o a la suerte tendrán asegurado un proceso de desarrollo de calidad, eficiencia, desarrollo y oportunidad. Y a las puertas de un nuevo milenio no se concibe que instituciones con responsabilidad de gran magnitud, no tengan planes de desarrollo estructurado.

#### **4. AREA ESTRATÉGICA: REINSERCIÓN AL CONTEXTO SOCIAL Y FAMILIAR**

##### **4.1. REFLEXIÓN TEÓRICA**

*No tiene sentido que las instituciones estructuren a su interior los procesos organizacionales y mejoren la calidad de sus servicios, si no hay una visión clara frente a la proyección laboral y familiar de los niños, niñas y jóvenes institucionalizados; cualquier logro por importante que haya sido se verá amenazado tan pronto salgan de la institución y se encuentren sin las herramientas necesarias para defenderse, y aún más importante, para hacer parte del mundo del que estuviera aislado mientras permanecían institucionalizados.*

*De igual forma, las familias no podrán asumir su verdadero papel, si la institución en la que permanece ese niño, niña o joven no le da la oportunidad de crecer y desarrollarse, ya que está especificado en el cumplimiento de los deberes del usuario del servicio para su desarrollo humano. Procesos de descomposición social del contexto externo, que implican la contaminación casi inmediata de patologías, como farmacodependencia, el desempleo, el abrigo y la pobreza absoluta, son conductas y caminos de desaprendizaje de modelos de proyectos de vida saludables.*

##### **4.2 ESTRATEGIAS**

Asegurar la reinserción laboral y social con apoyo y seguimiento del proceso.

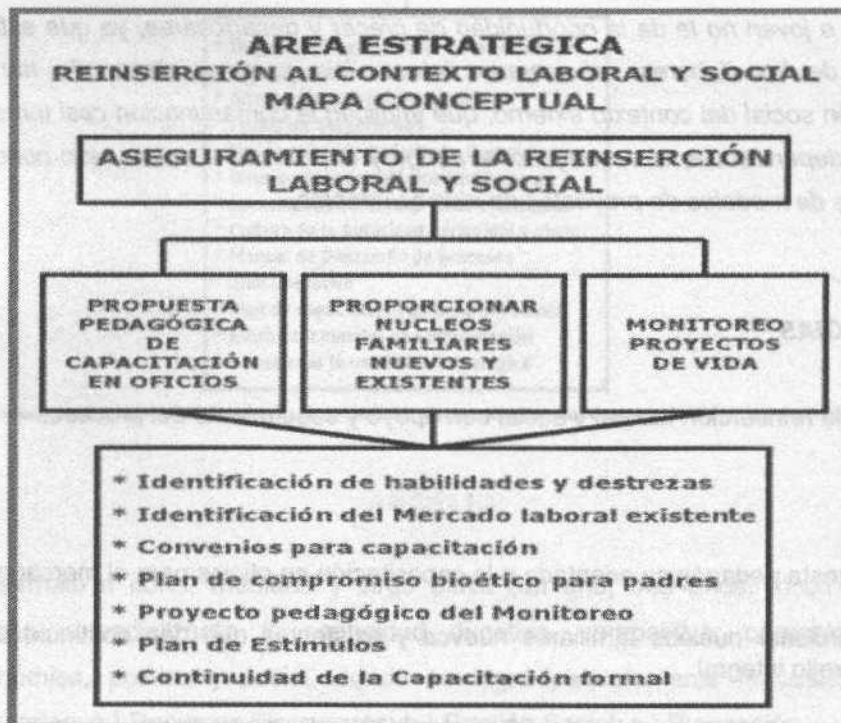
##### **4.3 METAS**

- a. Propuesta pedagógica orientada a la capacitación en oficios para el mercado laboral.
- b. Proporcionar núcleos familiares nuevos y existentes que den continuidad a los modelos de desarrollo integral.
- c. Monitoreo de los proyectos de vida de los niños, niñas y jóvenes.

#### 4.4. ACCIONES

- a. Identificar habilidades y destrezas de los niños, niñas y jóvenes.
- b. Identificar el mercado laboral existente.
- c. Realizar convenios con entidades que brinden capacitación acorde con el mercado laboral.
- d. Elaborar un plan de compromiso bioético para padres, acudientes y jóvenes.
- e. Responsabilizar a los educadores de la elaboración participativa del proyecto pedagógico, del monitoreo y del acompañamiento.
- f. Crear un plan de estímulos para quienes logren las metas de su desarrollo humano.
- g. Garantizar la capacitación formal para niños, niñas o jóvenes egresados, lograda a través de convenios con entidades públicas o privadas.

#### 4.5. MAPA CONCEPTUAL



#### 4.6. IMPACTO

Indiscutiblemente cuando la reinserción social se logre de una manera adecuada y el joven se vincule al mundo laboral, donde este protegido de todas las amenazas del medio, difícilmente recaerá o desarrollará patologías adversas al proceso personal. Se visualiza entonces un contexto social donde "adulto – joven" elaboran proyectos de vida de crecimiento intelectual, cognitivo, afectivo y económico que le permiten un equilibrio emocional y un permanente mejoramiento en su calidad de vida, aniquilando así cualquier expresión de agresión, violencia o maltrato y disminuyendo sustancialmente la tasa de delincuencia.

### 5. AREA ESTRATÉGICA:

#### **INTEGRACIÓN INTERINSTITUCIONAL – INTERSECTORIAL – SOCIEDAD CIVIL.**

##### 5.1. REFLEXIÓN TEÓRICA

*La fuerza de la acción intersectorial e interinstitucional es evidente cuando se participa socialmente en los procesos de planeación y fijación de políticas frente al quehacer de las entidades.*

*Compartir experiencias pedagógicas y de gestión social, aprender de otras instituciones con mayor eficiencia, tratando de mejorar los procesos de toma de decisiones de manera participativa, para que en grupo se puedan plantear y gestionar la asignación de recursos. Cuando se especializan las actividades y se comparten las funciones con lealtad, evitando conflictos y climas inarmónicos en el contexto relacional, se vislumbra un futuro de éxito.*

*Cuando las responsabilidades de la sociedad civil y los convenios institucionales se efectúan pensando en la calidad del servicio. Las fortalezas y las oportunidades de las entidades sirven para una actividad, donde cada una ofrece lo mejor de sí y el conjunto contribuye a manera de impacto en la solución de problemas comunes en el contexto social.*

##### 5.2. ESTRATEGIA

Hacer parte de la política de Desarrollo Social.

### 5.3. METAS

- a. Elaborar proyectos que tengan calidad en los planes de desarrollo municipales, departamentales y nacionales.
- b. Venta de Servicios e intercambio con entidades.
- c. Crear un Plan de Acción Interinstitucional e Intersectorial.

### 5.4. ACCIONES

- a. Divulgar los proyectos a la comunidad.
- b. Compartir recursos físicos y talento humano con instituciones afines.
- c. Estructurar, sobre la base del Plan de Desarrollo Institucional, la carpeta de servicios institucionales.
- d. Mercadeo de Servicios.
- e. Dar a conocer a la sociedad la razón de ser de la institución.
- f. Realizar convenios Interinstitucionales para la capacitación y el mejoramiento creativo del talento humano, en áreas pedagógicas, administrativas y bienestar.
- g. Capacitar al personal directivo y administrativo en áreas de mercadeo y elaboración de proyectos.
- h. Capacitar al personal directivo en gestión tecnopolítica.
- i. Socializar el plan de acción institucional.

### 5.5. IMPACTO

Cuando se trabaja interinstitucionalmente e intersectorialmente se evita la duplicación de funciones, la dilapidación de recursos; fundamentalmente se realizan acciones y el impacto que ellas tengan frente a los cambios socio – políticos, económicos y culturales, propiciando transformaciones radicales del comportamiento de la sociedad civil, donde se adquiera el compromiso de la participación en el desarrollo institucional.

Para que haya un proceso institucional es necesario que exista participación activa de la comunidad y creación de políticas sociales favorables a las instituciones. La participación interinstitucional acelera los procesos de solución de problemas, los cuales tiene el gobierno la responsabilidad de resolver; dado que están dispuestos en códigos, leyes, normas y fundamentalmente en la Constitución Nacional.

No es posible entonces que las instituciones continúen su marcha sin unir esfuerzos, que les permitan escalar del nivel micro al nivel macro.



## 5.6. MAPA CONCEPTUAL



## BIBLIOGRAFÍA

- Alcaldía Mayor de Santafé de Bogotá, Departamento Administrativo de Bienestar Social del Distrito. **Programa de atenuación psicosocial de carácter preventivo y terapéutico a individuos. Ley 294 de 1996.** Santafé de Bogotá, 1996.
- Alzate, María Victoria. Gómez Mendoza, Miguel Angel y Arbelaez Gómez, Martha Cecilia. **Se les da fute para que se levanten bien levantados. Estudio sobre pautas de crianza en Risaralda. Informe parcial de presentación de hallazgos.** Universidad Tecnológica de Pereira. Pereira, mayo de 1996.
- Asociación Colombiana para la Defensa del Menor Maltratado. **El drama de la niñez maltratada en Colombia.** Santafé de Bogotá 1993.
- Asociación Colombiana para la Defensa del Menor Maltratado. **El IV Congreso Nacional, Intervención en Maltrato Infantil.** Santafé de Bogotá, 1995
- Asociación Colombiana para la Defensa del Menor Maltratado **El V Congreso Nacional, Intervención en Maltrato Infantil.** Santafé de Bogotá, 1996.
- Asociación Colombiana para la Defensa del Menor Maltratado. **Qué en el maltrato infantil.** Santafé de Bogotá, marzo 1995.
- Barnett, Theodore. **Abuse and neglect. Pediatric emergency medicine.** Balkin, 1992
- Brainsky, Simón. **Tanatos y maltrato.** Asociación Colombiana para la Defensa del Menor Maltratado. Santafé de Bogotá, 1994.
- Burbano Mora, Claudia y Gómez Supelano, Patricia . **Manual de primeros auxilios mentales.** Cruz Roja Colombiana, Seccional Cundinamarca, Santafé de Bogotá, 1996.
- Buxarraís, María Rosa "Educación moral: métodos y técnicas". En: Cuadernos de Pedagogía. Número 201. Marzo - 1992. Barcelona. Páginas 1-6.
- Castañeda, Elsa. (1995). "Adolescentes de final de siglo: fragmentación de sensibilidades". En: Proyecto Atlántida. Adolescencia y escuela. Fundación FES. Santafé de Bogotá.
- Cerda G., Hugo. **Problemática del niño colombiano.** Universidad Santo Tomás. Santafé de Bogotá, 1993.
- Cobos, Francisco. **Estrategia para una lucha contra el abandono. "Un modelo de atención integral al niño desprotegido de la calle".** Santafé de Bogotá, agosto, 1979.
- Cuadros, Isabel. **La situación de la niñez maltratada en Colombia.** Asociación Colombiana para la Defensa del Menor Maltratado. Santafé de Bogotá, 1994.
- Cuartas, Rubén (1996). "Autoestima, identidad y reconocimiento personal". En: Temas básicos para el trabajo de la salud mental en la comunidad". Alcaldía de Manizales. Manizales.
- Defensoría del Pueblo. **Como ayudar a los niños en dificultad.** UNICEF, Fundación FES y Save the Children.
- Eslava, Carlota. **Aspectos generales de la terapia de familia y terapia de familia en maltrato.** Asociación Colombiana para la Defensa del Menor Maltratado. Santafé de Bogotá, 1994.
- Fontana, Vicente. **En defensa del niño maltratado.** Macmillan, Primera edición, 1979.
- Franco, Saúl. **Le violencia en Colombia.** Asociación Colombiana para la Defensa del Menor Maltratado. Santafé de Bogotá, 1994.
- García María Luisa (1996). "La visión psicológica de la adolescencia". En Proyecto Atlántida. Adolescencia y escuela. Fundación FES. Santafé de Bogotá.

- Gutiérrez Q., María Lucy. *Redes de prevención y atención al maltrato infantil y juvenil*. Asociación Colombiana para la Defensa del Menor Maltratado. Santafé de Bogotá, 1995.
- Isaza R. C. Consuelo. *El maltrato psicológico, diagnóstico y tratamiento*. Asociación Colombiana para la Defensa del Menor Maltratado. Santafé de Bogotá, 1994.
- Jhonson, Charles. *Lesión internacional y lesión accidental en niños*. Clínicas Pediátricas de Norteamérica. Volumen 4. Interamericana, 1990.
- Kohlberg, Lawrence (1982). "Estadios morales y moralización. El enfoque cognitivo - evolutivo". En: Infancia y Aprendizaje. Número 18. Barcelona. Páginas 33-51. Traducción de Pilar López.
- Loredó Abdala, Arturo. *Maltrato al menor*. Interamericana. McGraw Hill, 1994.
- Mejía de Camargo, Sonia. *Cotidianidad y maltrato*. Asociación Colombiana para la Defensa del Menor Maltratado. Santafé de Bogotá, 1995.
- Mejía de Camargo, Sonia. Vargas Trujillo, Elvia et al. *Enseñando a los niños a evitar el abuso sexual*. Presencia. Santafé de Bogotá, septiembre de 1995.
- Mockus, Antanas et als (1994) Anexo: "Definición de los estadios morales, según Lawrence Kohlberg". En: Las Fronteras de la Escuela. Sociedad Colombiana de Pedagogía. Bogotá. Páginas 113-115.
- Monsalve, Beatriz. *Aspectos psicológicos de riesgo en el embarazo*. Asociación Colombiana para la Defensa del Menor Maltratado. Santafé de Bogotá, 1994.
- Montoya, Carlos. *Maltrato físico: aproximación a su detección y diagnóstico, en el drama de la niñez maltratada en Colombia*. Asociación Colombiana para la Defensa del Menor Maltratado. Santafé de Bogotá, 1993.
- Piaget, Jean "A favor de la creatividad" (Entrevista imaginaria) (1996). En: Cuadernos de Pedagogía. Febrero. Barcelona. Páginas 8-11.
- Presidencia de la República. *Usted ya detectó y le está dando solución al problema del maltrato infantil*. 1993.
- Procuraduría para la Defensa del Menor y la Familia. *III Informe sobre maltrato infantil*. Septiembre 1994.
- Ramírez R., Álvaro Enrique. *Canto maternal: una forma de vinculación afectiva*. Asociación Colombiana para la Defensa del Menor Maltratado. Santafé de Bogotá, 1994.
- Reece, Robert M. *El niño maltratado. Clínicas Pediátricas de Norteamérica*. Interamericana, Primera edición, México, abril de 1990.
- Torres Amaya, Luciano. *El I Congreso Latinoamericano sobre el maltrato al menor*. Instituto Nacional de Estudios Sociales. Santafé de Bogotá, 1985.
- Trilla Bernet, Jaume. "Educación y valores controvertidos, elementos para un planteamiento normativo sobre la neutralidad en las instituciones educativas" (1996). En: Revista iberoamericana de Educación. Número 7. Madrid. Organización de Estados iberoamericanos. Páginas 93-119.
- Ulfee Galindo, Alberto. *El niño maltratado*. Página Nueva, Primera edición, Perú, abril de 1990.
- Vallejo O, María Teresa "Caracterización del maltrato infantil en menores, sujetos de protección por parte del I.C.B.F". Regional Risaralda, Tesis de grado. CINDE Manizales 1992

- Villar Gaviria, Álvaro. *El niño, otro oprimido*. Santafé de Bogotá, 1983.
- *Manual para la detección de casos de maltrato a la niñez*. Save the Children. Éxito Editores Ltda. 1994.
- *Violencia Familiar. Una peligrosa epidemia*. Iladiba Rev. Volumen V, número 1, enero 1991. 49-50 pp.
- \_\_\_\_\_ *Dificultades y fortalezas del trabajo en red*. Asociación Colombiana para la Defensa del Menor Maltratado. Santafé de Bogotá, 1996.
- \_\_\_\_\_ *Guía para la detección precoz del abuso sexual infantil*. Andes S. A. Santafé de Bogotá, marzo de 1996.
- \_\_\_\_\_ *Intervención en casos de abuso sexual en estado de crisis*. Andes S. A. Santafé de Bogotá, marzo de 1996.
- \_\_\_\_\_ *La contra transferencia en el manejo del síndrome del niño maltratado*. Asociación Colombiana para la Defensa del Menor Maltratado. Santafé de Bogotá, 1995
- \_\_\_\_\_ *Maltrato infantil*. V Congreso Nacional de Salud Mental del Niño y del Adolescente. SIMA. Cali, 1995.
- \_\_\_\_\_ *Modelo de prevención primaria del maltrato infantil en las madres gestantes*. Programa FAMIS. ICBF Regional Santafé de Bogotá. 1994.