

Proyecto de investigación

Los sentidos de familia que construyen los niños, niñas y adolescentes declarados en situación de adoptabilidad que habitan la Institución Autorizada para Desarrollar Programas de Adopción (IAPA) La Casita de Nicolás en Medellín, Antioquia.

AUTORAS

Claudia Patricia Granda Ibarra

Maribel Cano Gutiérrez

Mary Yanet Vargas Valencia

TUTORA

Cristina Álvarez Vargas

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
Convenio Fundación CINDE - Universidad de Manizales

Medellín, 25 de mayo de 2016

Resumen

El presente proyecto de investigación titulado *Los sentidos de familia que construyen los niños, niñas y adolescentes declarados en situación de adoptabilidad que habitan las Instituciones Autorizadas para desarrollar Programas de Adopción – IAPAs- en Medellín, Antioquia* parte del interés del equipo de investigación por acercarse a conocer dicha experiencia desde la voz de los niños y la niñas como sus protagonistas entendiendo que, la familia es por un lado, una estructura de acogida que se concibe hasta hoy, como la forma de organización social más estable de la historia y con el devenir de los cambios en la dinámica de la sociedad, esta forma de organización humana prevalece en el tiempo, adaptándose a nuevas configuraciones y encontrando otros sentidos a esta forma de agrupación que siguen siendo trascendentales en la sociedad. Por otro lado, la familia es un escenario que forma; es un ambiente que ejerce influencia en la manera cómo logrará un niño su desarrollo, en tanto generador de posteriores espacios de interrelación afectiva, vivencias y valores. Los colectivos sociales y el Estado han pretendido garantizar y proteger la institución familiar de varias maneras, en aras de propender por el derecho al desarrollo integral de quienes la conforman, entre ellos y con especial consideración de los niños, niñas y adolescentes –NNA-, como titulares de derechos.

Teniendo en cuenta lo anterior e identificando que poco se ha indagado por la percepción, sentido, vivencia de los niños, niñas y adolescentes declarados en situación de adoptabilidad, la presente investigación busca aportar al avance en el conocimiento debido a que en los acercamientos preliminares realizados frente a la temática no se ha encontrado un trabajo que se pregunte por la construcción de los sentidos de familia y, específicamente, desde la voz los niños, niñas y adolescentes.

Los sentidos que construyen los niños, niñas y adolescentes sobre la familia es una temática poco explorada desde la academia y desde la investigación. Mirado desde el contexto estrictamente de los Derechos Humanos, el niño y la niña declarado en situación de adoptabilidad ha sido desvinculado de su núcleo familiar; en lo que respecta a la IAPA, mientras alberga a los menores de 18 años declarados en situación de adoptabilidad, no es jurídicamente el núcleo familiar. No obstante, en ésta se crean apegos, afectos, vínculos, se crece y se vive en un entorno particular y de sentido social, en un espacio, en el cual, se construyen sentidos de familia.

El objetivo general es explorar los sentidos de familia que construyen los niños, niñas y adolescentes declarados en situación de adoptabilidad que habitan las IAPAs en Medellín, Antioquia. Los objetivos específicos son: Descubrir las relaciones vinculares que se tejen entre los niños, niñas y adolescentes declarados en situación de adoptabilidad mientras habitan la IAPA como espacio de acogida; identificar, desde la perspectivas de los niños, cuáles son las prácticas de acogida y responsabilidad de los cuidadores en la IAPA; entender, desde la perspectiva de los niños, niñas y adolescentes, la crianza como acontecimiento educativo que ocurre en el espacio de la IAPA y contrastar los sentidos de familia que tienen los NN con los ejes misionales que tienen las IAPAs.

El enfoque bajo el cual se realiza esta investigación es el Histórico Hermenéutico, específicamente, de corte narrativo, una forma de investigación cualitativa basada en las experiencias y relatos de vida de los sujetos. Los protagonistas de la investigación serán aproximadamente 15 niños, niñas y adolescentes declarados en situación de adoptabilidad que habitan las IAPAs, que tengan una permanencia en la institución no menor a 5 años, que hayan ingresado máximo a los tres años de edad y que actualmente tengan entre 10 y 14 años de edad.

Los resultados esperados están encaminados a brindar conocimiento frente a la familia como institución de innegable importancia en la sociedad y la construcción de los diversos sentidos, *polifonías*, que en su vivencia va adquiriendo el niño y la niña declarado en situación de adoptabilidad, a lo largo de su permanencia en la IAPA y que lleva a trascender la tipología de familia nuclear, a las diversas formas de agrupaciones contemporáneas de los seres humanos. De igual forma, se proyectan como beneficiarios directos a los niños, niñas y adolescentes, al igual que las Instituciones Autorizadas para desarrollar

Programas de Adopción – IAPAs- a partir de las comprensiones y formas de diálogo que se puedan dar entre ambos actores.

2. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

2.1. Planteamiento del problema, justificación y pregunta de investigación

La familia es *una estructura de acogida* (Duch & Melich, 2009), que se concibe hasta hoy, como la forma de organización social más estable de la historia. A pesar de la dinámica de la sociedad, esta forma de organización humana ni se extingue ni pierde sentido. Es la sola existencia de ella, la que le otorga su gran misterio. No importa bajo la forma que aparece en una realidad social, pues de hecho varía en cada cultura, lo cierto es que, se ha entendido y explicado como una realidad social positiva y por consiguiente solo puede definirse por sus características igualmente positivas (Strauss, Spiro & Gough, 1956).

Asimismo, la familia es un escenario que forma; su ambiente influirá en la manera cómo logrará un niño su desarrollo, en tanto generador de interrelaciones, afectos, vivencias y valores. La familia, concebida de esta manera, es el ambiente de formación que los colectivos sociales y la misma ley se ha propuesto proteger frente a asuntos relacionados con maltratos, abusos y violencias que se dan en muchas de ellas. Así, en aras de propender por el derecho al desarrollo integral de quienes conforman la familia, entre ellos y con especial consideración de los niños, niñas y adolescentes –NNA-, como titulares de derechos, la Corte Constitucional señala:

En aras de garantizar el derecho al desarrollo integral de la personalidad del niño, éste es titular del derecho a tener una familia y a no ser separado de ésta, al libre desarrollo de su personalidad, a la identidad personal y familiar y a sostener relaciones con los demás miembros de su familia.¹

No obstante, es innegable que la familia ha sido objeto de grandes transformaciones. En este sentido, tendencias contemporáneas sostienen que, parafraseando a Duch y Mélich, (2009) el ser humano, no es alguien que simplemente es, sino que su ser va siendo, configurando o reconfigurando su humanidad en la medida que enfrenta los desafíos que le presenta la convivencia humana. De igual forma, no consideramos a la familia como una institución que exclusivamente se construye a partir de la biología, el derecho, la política o las costumbres más o menos consolidadas, sino especialmente desde el ejercicio de la responsabilidad, a partir de la aceptación de unas tareas que siempre son inherentes a cualquier tipo de respuesta ética. El ‘contrato’ familiar siempre debería ser un contrato ético, convivencial, que tendría que poner de relieve el conjunto de relaciones, reciprocidades y tensiones que son concomitantes a la presencia del ser humano en su mundo cotidiano (p.172).

Puede inferirse entonces que, tener una familia es un derecho que va más allá de lo material, pues también significa compartir situaciones en común, trazar vínculos, involucrar, aceptar las semejanzas y diferencias de cada uno de sus miembros –reconocer- y proteger; todo esto, en un espacio común, que posibilite la construcción de identidades. En este contexto, los seres humanos habitamos unos espacios y establecemos unas formas de relacionamiento en el lugar de las vivencias cotidianas que, en todas las culturas, tienen una determinada organización. La habitación de un espacio de una determinada colectividad humana conlleva a asumir diferentes formas de adaptación e identificación con su estructura, sus creencias, su cultura, la planeación del ocio y/o la organización del espacio.

Considerando las afirmaciones de Duch y Melich (2009):

No solo la materialidad de nuestro cuerpo, sino nuestros sentimientos, afectos, ideas, emociones, amores, deseos, se encuentran colocados- habitan- en unas coordenadas espaciales, en el seno

¹ Beltrán Sierra, Alfredo. Magistrado ponente, Corte Constitucional, auto 147 del 5 de Agosto de 2003

de una geografía o de un enclave topográfico que nunca puede dejar de poseer unas dimensiones fluyentes e indefinidas entre lo mítico y lo lógico. (p.143)

Ante la indefensión y total dependencia respecto de otros individuos, el ser humano cuando llega al mundo, necesita ser acogido, recibido, reconocido con la ayuda de las orientaciones que deben llevar a cabo los sistemas sociales y de manera muy especial, por la familia. En diversas etapas de la vida, la forma como tendrá acceso a esta acogida determinará, en buena medida, su salud y/o su precariedad física y psíquica (Duch & Melich, 2009).

Desde su estructura, cada uno de los miembros de la familia desempeñan roles que encarnan las relaciones y valores de la sociedad en su conjunto; sirviendo así de poderoso medio de reproducción social. En el interior del grupo de socialización primaria que es la familia (Botero, 2009), el rol de cada integrante, encaja naturalmente con los restantes, mediante una serie de mecanismos de adjudicación y asunción de dichos roles. En lo que respecta al niño, niña o adolescente, es llevado a asumir su rol de género muy tempranamente, y en ese desempeño como hijo, además interioriza, aprehende de los referentes comportamentales de la madre, el padre o el adulto responsable de su cuidado y custodia. La familia, a medida que pasa el tiempo, se configura en varias maneras y tipos, y cada vez, se hace más compleja en su estructura; sin embargo, su función formativa, como proceso, no desaparece, pues la formación comienza en el contexto familiar.

Para los niños, niñas y adolescentes que se encuentran en las Instituciones Autorizadas para desarrollar Programas de Adopción –IAPA's-, éstas se convierten en sus lugares de habitación que, mientras estén a la espera de ser incluidos en un programa de adopción y los acoga como hijo una familia adoptante, se tornan en su espacio cotidiano donde viven, desempeñan roles, adoptan actitudes, tejen vínculos y comparten situaciones comunes con otros niños y adultos responsables de su custodia y cuidado.

En este entorno de vivencias y experiencias, los niños, niñas y adolescentes construyen sentidos sobre la familia. Por un lado, a partir del relacionamiento y las dinámicas generadas en dicho lugar, más allá de la consanguinidad, el *parentesco*, estaría mediado por la construcción de vínculos y el trato fraterno que puedan experimentar. Por otro lado, una vez declarados en situación de adoptabilidad, se presentan cambios sustanciales, tanto en su condición jurídica, pues legalmente no harían parte de ninguna familia, como en las percepciones y sentidos de lo que representa para cada uno de ellos una familia, con lazos y vínculos afectivos -percepciones y sentidos que están, probablemente, fundados en sus experiencias precedentes que es posible que ni siquiera se hayan dado dentro del escenario de una familia biológica, sino en otros entornos, como la calle o instituciones que los acogen-.

En esta medida, tratar de comprender qué es la familia en espacios y realidades donde las figuras tradicionales de papá, mamá, hijos no son precisamente las que representan -en palabras de Duch y Melich- “la estructura de acogida” de niños, niñas y adolescentes que por diversas circunstancias configuran dicha estructura desde otras lógicas y por la intermediación de otros actores – institucionales o familiares- que definen quiénes son esas personas aptas para asumir dicho rol. Por este motivo, dicha situación se convierte en un interés investigativo susceptible de acercamientos para escuchar, desde la voz de los protagonistas, esas concepciones y sentimientos que se construyen frente a una realidad cotidiana para algunos, pero necesaria de reflexiones y comprensiones para otros: la institución llamada familia y la importancia de ésta pues,

en las diversas culturas, la familia ha desarrollado y desarrolla no sólo una función neurálgica en la organización social, religiosa, cultural y económica de los pueblos, sino que también constituye la *conditio sine qua non* para la edificación de lo humano en un *clima saludable* apto para hacer frente a la ‘caotización’ que, sin interrupción, a nivel individual y colectivo, amenaza la supervivencia física y psicológica de la existencia humana. (Duch & Melich, 2009, p. 35)

Poco se ha indagado por la percepción, sentido, vivencia del niño y niña declarado en situación de adoptabilidad, precisamente porque se encuentran legalmente, restablecidos sus derechos y ubicados en un escenario de acogida. En esta medida, la presente investigación identifica un aporte al avance en el conocimiento pues en los acercamientos preliminares realizados frente a la temática, no se ha

encontrado un trabajo que se pregunte por la construcción de los sentidos de familia y, específicamente, desde la voz de sus protagonistas: los niños y las niñas.

Las lecturas en torno a los sentidos de familia, se han dado desde su conformación, estructura, condiciones, potencialidades, tipologías. De igual forma, en el rastreo bibliográfico se han encontrado trabajos que se aproximan a temáticas como caracterización de la familia colombiana, nuevas dinámicas familiares, configuraciones contemporáneas de la familia, vínculos, apego y relaciones familiares, diversidad familiar, familia y su influencia en la educación, familia y trabajo. Además, las nuevas formas en que se compone una familia: reconstituida, nuclear, extensa, adoptiva, homosexual, entre otras posibilidades.

En efecto, se ha escrito acerca de la familia desde la óptica de la afectividad y del papel que desempeña el vínculo afectivo en aquella. Se aduce desde esta perspectiva que en términos de afecto, la familia está ligada a los lazos que se establecieron desde la infancia entre los miembros que la conforman; lazos que no necesariamente pudieron ser de cuidado, sino también de dolor, pero lazos al fin y al cabo que generan apegos e identidades y por consiguiente influyeron en sus historias de vida. En el mismo sentido, Berger y Luckmann (citados por Pineda, 2013) han estudiado el tema de la Familia y de los vínculos afectivos y afirman que

la primera forma de participar en el mundo es a través de la familia, que es la encargada del proceso de socialización primaria y con quienes se empieza a dar todo un proceso de entrega y de correspondencia de significados (p. 93).

Sin embargo, no profundizan en otros escenarios de socialización, sino que la refieren como mediadores culturales. Por su parte, Mélich (2002), de una manera más enfática, afirma que el “recién nacido tiene que ser recibido por una familia que lo introducirá en el mundo y que solo la hospitalidad del ámbito familiar hace posible la vida” (p. 93).

Si bien lo anterior hace aportes a nuestra construcción conceptual, identificamos puntos de encuentro con un estudio sobre la preparación psicoafectiva que tienen los niños preadoptivos dentro de una institución de acogida, evidenciando la preparación y asesoramiento que se realiza con los niños que esperan una familia adoptante y la mirada sobre algunos niños que tienen una estancia prolongada en una institución (Fernández, et. Al. 2001). Las posturas doctrinarias de Hernández y Sánchez (2008) analizan el papel de los agentes educativos o adultos significativos que intervienen en la infancia, en la construcción de la personalidad y la identidad de los sujetos, especialmente de los niños y los jóvenes.

Los sentidos que construyen los niños, niñas y adolescentes sobre la familia es una temática poco explorada desde la academia y desde la investigación. Mirado desde el contexto estrictamente de los Derechos Humanos, el niño, niña y adolescente declarado en situación de adoptabilidad ha sido desvinculado de su núcleo familiar; en lo que respecta a la IAPA, mientras alberga a los menores de 18 años declarados en situación de adoptabilidad, no es jurídicamente el núcleo familiar. Sin embargo, en ésta se crean apegos, afectos, vínculos, se crece y se vive en un entorno particular y de sentido social, en un espacio, en el cual, se construyen sentidos de familia. Es así como destacamos las afirmaciones que Duch y Mélich (2009) hacen con respecto a la figura de la familia; estos resaltan que:

A causa de su función fundamental e irrenunciable para la existencia humana, que siempre se encuentra in fieri, todo lo que se refiere a la familia nunca podrá ser abordado ni interpretado de una manera exhaustiva y definitiva. En la variedad de espacios y de tiempos, de culturas y de sensibilidades, de “historias personales” y colectivas, la realidad familiar es susceptible de nuevas y variadas articulaciones y reescrituras, de inacabables historias de amor y de odio, de procesos de transmisión siempre balbucientes, de manifestaciones tangibles de esperanza, de gratuidad, de alegría y, por qué no decirlo, de traumatizaciones y patologías diversas. (p. 80)

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores y otras que, con seguridad, irán surgiendo a partir de la profundización en la temática, la pregunta de investigación que surge es ¿cuáles son los sentidos de

familia que construyen los niños, niñas y adolescentes mientras habitan en una Institución Autorizada para desarrollar Programas de Adopción –IAPA? Así mismo, pretende ahondar en esferas correlacionadas con el tema, como son:

- ¿Cómo nombran los niños, niñas y adolescentes a la Institución Autorizada para desarrollar Programas de Adopción y a los adultos que dirigen y acompañan dichas instituciones?
- ¿Qué tipo de vínculos se tejen entre los niños, niñas y adolescentes declarados en situación de adoptabilidad, en las Institución Autorizada para desarrollar Programas de Adopción?
- ¿Cuál es el imaginario que tienen los niños, niñas y adolescentes declarados en situación de adoptabilidad sobre la posible familia que los acogerá?
- ¿Quiénes son las personas significativas para estos niños, niñas y adolescentes y por qué?

2.2. Estado del arte y referente teórico

Las diferentes aproximaciones para señalar una definición sobre la agrupación social denominada familia, nos lleva a considerar aspectos que, a lo largo de la historia, han influido para establecer sus sentidos, sin descuidar que existen tantas concepciones de la familia como perspectivas disciplinares. Nos encontramos con figuras tan tradicionales y defendidas como el matrimonio (Strauss, et al. 1956), con diferentes aspectos sociológicos y culturales que influyen en las relaciones (Duch & Mélich, 2009); también con nuevas estructuras organizacionales y escenarios de acogida que influyen en los cambios de la realidad familiar respecto a su autonomía, conformación, roles y comportamientos entre los miembros que la integran, como son la escuela, la universidad, la calle, los grupos culturales o religiosos, entre otros. En este orden de ideas afirma Anthony Giddens (Citado por Del Fresno, 2008)

Desde una perspectiva sociológica, una familia es un grupo de personas directamente ligadas por nexos de parentesco, cuyos miembros adultos asumen la responsabilidad del cuidado de los hijos, siendo definido el parentesco como los lazos que se establecen entre los individuos mediante el matrimonio o por las líneas genealógicas que vinculan a los familiares consanguíneos (madres, padres, hijos, abuelos, etc.) (p.190).

Desde la antropología, “la familia, es un término polisémico que designa tanto individuos como las relaciones entre éstos” Segalen, (Citado por Del Fresno, 2008, p. 23). De igual forma, el investigador Del Fresno (2008) plantea que

según el contexto de utilización, la idea de qué es una familia puede denominar tanto un conjunto restringido -grupo doméstico- como uno más amplio que abarca a las personas emparentadas –parentela-; en el primer caso habría cohabitación y en el segundo, no de forma necesaria. La familia puede describir relaciones entre diferentes individuos o unidades familiares o, también, puede designar a varias generaciones de un mismo grupo genealógico o dinastía que están unidos por un patrimonio material o inmaterial ancestral. La familia también puede definirse a través de los sentimientos comunes de identidad, amor, intimidad y copertenencia, todos ellos enlazados más a la conciencia que a la consanguineidad o al patrimonio. (p.73)

Desde otras perspectivas, la familia se ha concebido como un fenómeno natural, como una institución universal de naturaleza privada y, desde la perspectiva jurídica, es el núcleo básico de la sociedad (art. 5° C. P.), así como un derecho social, económico y cultural. En efecto, el artículo 42 de la Carta Magna señala lo siguiente:

La Familia es el núcleo fundamental de la sociedad. Se constituye por vínculos naturales o jurídicos, por la decisión libre de un hombre y una mujer de contraer matrimonio o por la voluntad responsable de conformarla. El Estado y la sociedad garantizan la protección integral de la familia (...). (Constitución Política de Colombia 1991, art. 42)

Igualmente, la Constitución Política le atribuye como calidad constitucional a la familia, la de ser titular de obligaciones toda vez que, en su artículo 44 inciso segundo, la familia es responsable junto con el Estado

y la sociedad, de la protección y garantía de los derechos de los niños, niñas y adolescentes. Dice así la referida normativa: "(...) La familia, la sociedad y el Estado, tienen la obligación de asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral y en el ejercicio pleno de sus derechos (...)".

Las mismas Instituciones del Estado del orden jurisdiccional, como lo es la Corte Constitucional, el Consejo de Estado y la Corte Suprema de Justicia, asumen y consolidan jurídicamente un concepto de familia, de cara a los cambios que esta institución ha tenido en las últimas décadas. Destacamos la consideración jurídica más reciente del Consejo de Estado, suprema autoridad de lo Contencioso Administrativo en el orden nacional la cual, en sentencia C-802/09 sostuvo:

En Colombia, la Corte Constitucional ha aceptado la existencia de dos tipos de familias: i) la biológica y ii) la de crianza, sin embargo, lo cierto es que esa institución no se desarrolla por el vínculo netamente genético o reproductivo, sino que, a contrario sensu, su fundamentación reside en la noción de "amor" y su manifestación de solidaridad y afecto (Gil, Magistrado Ponente, Consejo de Estado, radicado 31252 p. 24)

La familia como entramado de relaciones vinculares

Si aceptamos que la familia comporta una estructura de sujetos en interrelación e identidad, al interior de ella se crean vínculos y apegos, propios de las relaciones que se tornan entre los miembros que la conforman; esto, por consiguiente, crea vínculos de afectividad. Así lo plantea Diana González: "(...) La afectividad es una dimensión del desarrollo humano que se relaciona con la forma como las personas se vinculan consigo mismo, con los otros y con el mundo (...)". (González 2010, citada por Pineda, 2013, p. 9).

Y es que el ser humano en sus diferentes dimensiones y dada la complejidad de su existencia, experimenta la necesidad de establecer interrelaciones y vínculos con sus semejantes -e incluso con otras especies- para alcanzar, en gran medida, la realización de su ser. Reconocer al otro y posibilitar la construcción de un entramado de sentimientos, afectos, afinidades, entre otros, conlleva a la consolidación de lazos y relaciones duraderas en el tiempo.

En esta medida, hablar de las relaciones vinculares, implica la necesidad de ahondar en la comprensión de esas dinámicas relacionales que llevan a considerar al otro como un ser válido e importante en el desarrollo de la historia de la vida particular y al cual, pueden atribuirse características y cualidades correspondientes, generalmente, a las que constituyen los lazos de familiaridad y consanguinidad. De acuerdo con Martha Beatriz Melo "cada época construye ciertas formas predominantes de subjetividad, así como modalidades de funcionamiento vincular singulares, con las diferencias que puedan provenir de la pertenencia a diferentes lugares geográficos, razas, religiones, clases sociales (...)". (Melo, 2013, p. 57).

Etimológicamente el término vínculo viene del latín vinculum, que significa atar. Dicho término fue introducido por Pichón Riviere y retomado por el psicoanálisis de las Configuraciones Vinculares desarrollado por I. Berenstein y Janine Puget. Para éstos, todo vínculo se origina en el intento de resolver una falta, una condición de desamparo originario. El vínculo es una organización inconsciente constituida por dos polos, un yo y otro, y un conector o ligadura, es una ligadura estable entre un yo y otro, remite a lo intersubjetivo (Alarcón, 2006, p. 1).

Desde un abordaje de la psicología, el vínculo se define como:

Aquella producción entre los yoes, la cual es inconsciente y corresponde a un orden que está en lo originario del sujeto humano y que se construye a partir de la presencia del otro. Bateson (1979) señala que es necesario en la relación entre sujetos, que la pauta que conecta, caiga para transformarse en algo profundo, inconsciente, a lo que llamamos vínculo. (Bateson, 1979, citado por Lemos, 2008, p. 2)

Asimismo, el mismo autor señala que "hay dos que participan en interacción para construir el vínculo y esto produce una relación nueva particular" (Bateson, 1979, citado por Lemos, 2008, p. 2). En esta

medida, podría mencionarse que es una característica, o incluso necesidad, de los seres humanos vivenciar y establecer relaciones vinculares y de pertenencia a lo largo de su vida, tanto desde el nacimiento como en el transcurrir de su historia y que es a partir de allí donde el sujeto va definiendo instituciones o espacios con los cuales generar relaciones, empatías, *vínculos*.

Los vínculos afectivos que se desarrollan como consecuencia de la interacción entre los sujetos al igual que la familia como escenario de intersubjetividades, plantea varios roles los cuales, por la naturaleza misma de esta agrupación social, hacen parte de su funcionalidad y labor; es el caso de la función nuclear educadora o socializadora, en la medida en que es el primer espacio de socialización del niño o niña y por ello, influye directamente en la formación del ser humano.

La familia como escenario que educa

En el contexto de esta investigación, la función educadora la entendemos, no como un rol sino, como la función primordial de la familia. En este sentido, la función educadora o socializadora, es aquella con la cual el entorno familiar busca preparar a los niños y niñas para la edad adulta, para su desempeño en escenarios culturales, el aprendizaje de un lenguaje identitario y por consiguiente, una transmisión e influencia cultural. La familia se concibe entonces, como escenario de aprendizaje de las condiciones primarias que un niño o niña requieren para su desarrollo humano, en perspectiva futura, social y cultural, aceptable. En esta misma dirección, Arendt, (citada por Bárcena y Melich, 2000), señala que educar es acción desde la alteridad, la imprevisibilidad, la irreversibilidad, la fragilidad; todo ello, en el marco de la narración es decir, de la “construcción del relato de una identidad, el relato de una vida” (p. 81). Esto para Arendt es posible si la esencia de la educación se concibe en la natalidad; hecho que sólo ocurre en el seno de una familia, escenario que educa en lo privado. Por ello entonces, algunos profesionales de las ciencias sociales, sostienen que,

(...) la educación es un proceso de formación en sí mismo que comienza siendo impartida por la familia y luego por la escuela y se necesita de ambas partes para conseguir un pleno desarrollo educativo y personal del niño o niña. (Domínguez, 2010, p.1)

Parafraseando a Duch y Melich, (2009) la familia entonces, es una estructura de acogida y, la lengua materna es el vehículo para la trasmisión de las prácticas culturales, para comprender que estamos vivos por un tiempo, que no somos infinitos; lo que al autor llama dominación de la contingencia. Afirman que:

(...) de esta manera el ser humano entra en contacto con la realidad, de acuerdo con la modalidad y posibilidades que le ofrece su lengua materna; esto hace posible que el mundo llegue a ser mi mundo. Lo que inicialmente está alejado y me resulta extraño lo llego a comprender, conocer o experimentar, siguiendo las pautas de mi lengua materna. Todo aquello que percibimos del mundo y el pensar-ser es una construcción de cada lengua que ayuda a construir nuestro microcosmos y que a su vez mediante él, entendemos lo que puede ser el macrocosmos. (p.181)

Las IAPAs como espacio de acogida

Las Instituciones Autorizadas para desarrollar Programas de Adopción, identificadas y denominadas cotidianamente como IAPA's, son organizaciones sin ánimo de lucro, creadas por personas comprometidas con la ayuda directa a la comunidad y con altos sentimientos altruistas y las cuales, deben ser reconocidas por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar –ICBF- para que puedan realizar los programas y trámites pertinentes, de conformidad con la Ley vigente, para la adopción de un niño, niña o adolescente; bien sea por la solicitud de una familia pretensora nacional o extranjera.

Las IAPA's en Colombia están reglamentadas por la Resolución No. 3748 del 06 de septiembre de 2010, por medio de la cual se expide el lineamiento técnico para adopciones en Colombia y por la resolución 4274 del 6 de Junio de 2013, por medio de la cual se adoptan todas las decisiones pertinentes al proceso

de adopción, desde el momento en que el trámite administrativo de restablecimiento de derechos, ha sido diligenciado y culminado por el Defensor de Familia, con declaratoria de situación de adoptabilidad.

En este orden de ideas, las Instituciones Autorizadas para desarrollar Programas de Adopción, acogen a los niños, niñas y adolescentes declarados en situación de adoptabilidad, mientras una familia pretensora adoptante realiza los trámites judiciales para el proceso de adopción. El tiempo de permanencia en la institución no es el mismo para el niño, niña o adolescente pues depende de diversos factores, entre ellos, el tiempo de los procedimientos para efectuar el proceso de adopción por parte de la familia adoptante. En esta medida, la IAPA en muchos casos, será su escenario de crecimiento, su espacio de acogida donde hará posible su desarrollo personal y social primario, en el contexto de la búsqueda de su subjetividad, así como de su intersubjetividad y socialización.

Los denominados espacios de socialización, empleando los términos de Berger y Luckmann, (citados por Pineda, 2013) o los contextos de desarrollo primario y secundario entendidos como contextos de conducta y crecimiento, en la denominación de Bronfenbrenner (1985), hacen referencia a los ambientes que propician las condiciones necesarias para el desarrollo integral de los niños y niñas. En el mismo sentido, este último manifiesta que si bien son excluyentes temporalmente, dichos contextos son complementarios o por lo menos, el uno debe ser referente del otro. Lo afirma en los siguientes términos:

Estos dos primeros tipos de condiciones necesarias son mutuamente excluyentes en el tiempo, pero pueden tener lugar secuencialmente bien dentro del mismo escenario o de un escenario al siguiente. La propuesta 1 es un prerrequisito para la propuesta 2. Propuesta 1. Un contexto de desarrollo primario es aquel en el que el niño puede observar e incorporarse a patrones en uso de actividad progresivamente más compleja, conjuntamente o bajo la guía directa de personas que poseen conocimientos o destrezas todavía no adquiridas por el niño y con las cuales éste ha establecido una relación emocional positiva. Propuesta 2. Un contexto de desarrollo secundario es aquel en el cual se ofrecen al niño oportunidades, recursos y estímulos para implicarse en las actividades que ha aprendido en los contextos de desarrollo primarios, pero ahora sin la intervención activa o la guía directa de otra persona poseedora del conocimiento o destreza que supere a la del niño. (Bronfenbrenner, 1985, p. 47)

Diríamos entonces, que el contexto de desarrollo primario, sería la familia y el contexto de desarrollo secundario por su parte, sería la escuela u otros ambientes de socialización.

En el caso de los niños y niñas para quienes su entorno o escenario de aprendizaje que le permita un desarrollo humano integral no es precisamente el núcleo denominado familia, por ejemplo, los niños, niñas y adolescentes declarados en situación de adoptabilidad, las IAPA's como su espacio o escenario de acogida, comportan dentro de ella, los roles y desempeños necesarios para su desarrollo humano, entendiendo por esto que, el niño o niña acogido en la IAPA, asimila, observa y por consiguiente incorpora en su proceso de crecimiento, los referentes de conducta que precisa para su desarrollo humano y social. Es el espacio de acogida, en el que el niño o niña que lo habita, se convierte en su escenario de socialización primario, en su contexto de conducta y crecimiento, donde configurará su subjetividad en interrelación con otros niños o niñas y con adultos cuidadores responsables, quienes a su vez, se convertirán en el referente estimulador para la búsqueda de su propia identidad y así, del desarrollo de las destrezas y conocimientos que permitan su autonomía. No se discute que la familia sea el escenario de socialización ideal y el mejor espacio de acogida, como ámbito de desarrollo de la afectividad (González, 2010); así, las Instituciones Autorizadas para desarrollar Programas de Adopción – IAPA's-, podrían considerarse como los escenarios de aprendizaje y de dinámicas vinculares de los niños, niñas y adolescentes declarados en situación de adoptabilidad mientras se encuentran a la espera del restablecimiento pleno de sus derechos, vinculándose, si es posible, a una familia adoptante.

Siendo consecuentes con la concepción de que, un ambiente educativo "(...) es una construcción humana, social y cultural que tiene una doble dimensión (...)" (Roldán, 2014, p. 8), entendemos que las Instituciones Autorizadas para desarrollar Programas de Adopción IAPA's, denotan todas y cada una de las condiciones que permiten la formación de los niños, niñas y adolescentes declarados en situación de adoptabilidad y que los habitan mientras son adoptados. En este sentido, identificamos en los niños,

niñas y adolescentes a los sujetos del ambiente formativo, pues son ellos los protagonistas en la interrelación, bien sea entre ellos, o bien, con los adultos cuidadores responsables de la Institución. Así mismo, identificamos el elemento “espacio” o la dimensión espacial que permite la interacción de los niños, niñas y adolescentes, para su desarrollo humano integral. Dicha dimensión, termina considerándose como el espacio natural, el “escenario” de los niños, niñas y adolescentes declarados en situación de adoptabilidad, justamente porque es su hábitat, su hogar, su presente.

Así, se podría decir que la familia como escenario de formación y la IAPA como espacio de acogida posibilitan el desarrollo de un proceso de reflexión que va mucho más allá de los compromisos, responsabilidades, pautas y normas que se establecen para la orientación de los niños, niñas y adolescentes con miras a su crecimiento y desarrollo biológico satisfactorio. Dicho proceso de reflexión se denomina por los expertos, como la crianza.

La crianza como acontecimiento educativo

Hablar de la crianza debe llevar a la consideración de ésta como un constructo cultural y social, atravesado por un proceso educativo que inicia en los primeros años de vida pero que acompañan el transcurrir de la historia individual a lo largo de los años. Comprendido de otra forma, la crianza implica:

Los procesos de cuidado, protección, afectividad, socialización, enculturación y educación que los adultos más próximos les otorgan a las niñas y niños, en especial, en los primeros años de su existencia. Este periodo, por ser el más vulnerable y de mayor plasticidad, en la vida humana, determina la relevancia de estas acciones, que velan no sólo por la existencia del niño, sino por su desarrollo oportuno y adecuado, junto con su integración a su grupo de pertenencia. Peralta, (citado por Gallego, 2012, p.13)

En el contexto de un proceso de formación integral, la crianza entonces, juega un papel relevante en tanto brinda herramientas necesarias a los niños y las niñas para sus presentes y futuras interacciones, para la vivencia y experiencia intersubjetiva y para la construcción de relaciones y proyectos favorables para su vida. En palabras del investigadora Villegas, (citada por Gómez, Salazar, Quevedo & Vélez. 2011) puede entenderse “la crianza como el escenario de preparación para ayudar al niño y a los adolescentes a convertirse en adultos capaces y seguros” (p.143).

En el contexto del desarrollo humano, la crianza se constituye en pilar fundamental, pues del proceso de crecimiento y desarrollo del niño y niña en su edad temprana realizado a través de un acompañamiento permanente, cálido, cercano y por consiguiente humanizado, se logra aportar a un proceso educativo que le permitirá al niño y niña, la posibilidad de lograr una adecuada asimilación y aprehensión de las facultades y capacidades necesarios para el desenvolvimiento en intersubjetividad. Lo anterior es posible, si las prácticas de crianza provienen de quienes son responsables del cuidado y custodia del niño y niña, en un entorno de afectividad, interrelación y reconocimiento del otro; por ello se habla de una crianza humanizada, lo cual significa acompañar, instruir, educar, orientar, mostrar caminos, estimular y respaldar, por lo que el acompañamiento brindado por el puericultor (cultivador, cuidador de niños, niñas y adolescentes) puede ser dirigido a la ampliación y potenciación de sus capacidades humanas, esto es, de su desarrollo individual y como miembro de un colectivo. De ahí entonces que se conciba la crianza como un acontecimiento educativo. Es pues, el insumo que procura formación y por ende, desarrollo humano desde los procesos de socialización primarios (Amar, Abelló & Tirado, 2004).

La educación es un proceso que propende por la formación integral de los sujetos a partir del desarrollo de capacidades de diversa índole, para la socialización y vivencia en determinados contextos. Al respecto, parafraseando a Villegas, (citada por Gómez, et al., 2011) en dicho proceso de acompañamiento la familia tiene cuatro funciones que pueden considerarse fundamentales para los niños y niñas: asegurar la sobrevivencia, proporcionar el clima afectivo, aportar la estimulación y tomar decisiones (p.147).

En esta medida, definir las prácticas educativas en términos de favorabilidad pudiera parecer redundante por sus concepciones en sí mismas. Sin embargo, es importante tener claridades respecto a la favorabilidad ya que, no siempre la sola intención de educar lleva a que las prácticas estén en coherencia

con dicho propósito pues el castigo físico y psicológico ha estado presente en la familia y en la escuela bajo premisas como: “la letra con sangre entra” que en sí mismas pretenden transmitir unos modelos de comportamientos y reproducir unas prácticas concebidas como correctas y propias de determinada época o contexto aunque en términos de respeto por la subjetividad de los niños y niñas tengan actualmente grandes cuestionamientos y sean objeto de variadas discusiones. No obstante, desde otros puntos de vista es importante considerar que, como lo mencionan algunos teóricos, “cada cultura, cada sociedad, construye y transmite sus propias representaciones sociales acerca de la crianza de los niños y sus cuidadores; por ello, deben ser entendidas en su contexto y no consideradas desde modelos distintos, ni subvaloradas” (Simarra, citada por Goncalvez y Franco, 2011, p.168).

Dadas las consideraciones anteriores, la crianza como acontecimiento educativo podríamos definirla como aquellas que efectivamente acompañan el desarrollo integral de los niños y niñas en esa búsqueda de herramientas y elementos que les permitan identificar su subjetividad y la vivencia de ésta, en contextos específicos. De igual forma, la crianza como acontecimiento educativo tiene lugar en el espacio de las prácticas educativas, las cuáles no se limitan a la institucionalidad de la escuela sino a las interacciones cotidianas de los niños y niñas con sus cuidadores y demás personas de sus entornos inmediatos, así como de los medios y espacios que habitan. En palabras del investigador Mario César Zaccagnini (2003)

Las prácticas educativas deben entenderse no sólo en su limitada circunscripción al ámbito institucional de la escuela sino que se definen como una de las estrategias privilegiadas de las cuales, la sociedad se vale para la transmisión del corpus de saberes y conocimientos culturalmente válidos a las jóvenes generaciones. Ampliando el concepto, toda práctica educativa es en sí productora de sujetos a partir de otros sujetos, es decir, se trata de una mediación. (p. 2)

En la línea de lo planteado por Zaccagnini, (2003); (Goncalvez y Franco 2011) consideran que “las relaciones entre la escuela y la familia, los docentes y los padres, entre los maestros y los niños es una interacción social que está mediada por la cultura” (p.188). A partir de las consideraciones anteriores, dichos autores también mencionan que:

En cualquier grupo humano la crianza implica una serie de prácticas y actividades que están ‘disponibles’ para aquellos que se encargan del cuidado de los niños; éstas, a su vez, están basadas en creencias acerca de por qué una práctica es mejor que otra”. (Simarra, citada por Goncalvez y Franco, 2011 p.168)

Se deduce de lo anterior que, para alcanzar los resultados que se persiguen con una crianza humanizada y así, se propenda por el desarrollo integral del niño y niña, es pertinente indagar por el escenario que permite el ambiente adecuado para obtener los propósitos de una educación fundada en prácticas favorecedoras para el desarrollo humano del infante. En este orden de ideas, puede afirmarse que en la vida cotidiana que se construye en un espacio de acogida, como la familia, la escuela, el grupo social, juega un papel preponderante el entorno donde se realizan las prácticas de crianza, lo cual lleva a confirmar que el ambiente que se propicie y adecúe para la educación, deberá ser constructivo y favorecedor de las condiciones adecuadas para el crecimiento y desarrollo integral del niño y niña. Así,

para que la crianza sea efectiva es preciso que el niño y los adolescentes sean acompañados por mínimo un adulto, que establezca distancia y diferenciación jerárquica con ellos, pero que esté mediada por una relación afectiva, enriquecedora, segura, de tal manera que ellos puedan convertirse en adultos seguros y capaces de establecer relaciones afectivas y maduras con los que los rodean. Villegas (citada por Gómez et al. 2011, p.148)

Puede ser tan relevante el ambiente o entorno donde se hacen posibles las prácticas de crianza, que pueden facilitar el mejoramiento y superación de condiciones desventajosas o reducidas de un infante, en el orden biológico, psicológico o emocional, con gran rapidez y facilidad. En entonces un sistema integrado de condiciones favorables para el desarrollo del niño y niña, en el que se comprometen no solo los sujetos en interrelación, sino el ambiente en que se ejercen las practicas. Sobre el particular se resalta lo que afirman Moreno y Granada (2014):

(...) La comprensión del sistema de cuidado ha tomado como referencia la teoría ecológica del desarrollo de Bronfenbrenner, (1985), y considera la noción de cuidado utilizada en el campo de la enfermería por Watson, (1979), quien define el cuidar como un proceso interconectado e intersubjetivo de sensaciones compartidas entre la enfermera o enfermero y su paciente; este concepto se amplía con Barudyy Dantagnan (2005), quien nos dice que “somos una especie afectuosa y cuidadora”; los seres humanos tenemos una capacidad biológica para percibir situaciones de demandas; esta capacidad está presente en el ser humano, es innata, pero la forma de cuidar es lo que se aprende en la relación con otros. Las formas de cuidado recibidas sobre todo durante nuestros primeros años quedan impregnadas en los seres humanos; si hemos sido cuidados con delicadeza, ternura y esmero, probablemente también desarrollemos estas mismas cualidades para cuidar a otro (...).” (p. 124)

Recogiendo las consideraciones anteriores con relación a la crianza y sus prácticas, la investigadora Cardona (2013) es enfática en expresar que:

Las pautas de crianza corresponden a construcciones sociales e individuales, ellas evidencian el medio donde se vive, las relaciones construidas y el sentido que los padres y las madres, o los cuidadores, dan a los niños. Es decir, el tema de la crianza pasa por el sentido de familia y las formas relacionales que se establecen en los diferentes espacios de socialización. (p. 51)

Así, al ser la crianza un constructo en el que intervienen diferentes escenarios y actores significativos para los sujetos, las prácticas en pro de ésta, consideramos, deben ser reflexionadas y analizadas por los cuidadores, tanto instituciones como personas, para favorecer los procesos que mejor orienten y eduquen a los niños y niñas anteponiendo ante todo la huminización de ésta como un acto de afectividad.

La responsabilidad con relación a las prácticas de acogida

Se ha sostenido por las ciencias sociales que, las instituciones de acogida por excelencia son la familia, la escuela, la religión, la cultura o grupo social donde interactuamos y que, dada la fragilidad de la vida humana, lo que ocurra en ese primer momento de llegada, puede significarle al recién nacido o al quien viene de otro espacio, un reto frente a la vida. Es allí donde se requiere de la hospitalidad, para que, quien es extraño en el nuevo escenario genere interrelaciones y vínculos afectivos positivos, los cuales a su vez, generan una respuesta ética y responsable. La hospitalidad por consiguiente, es una respuesta gratuita a la llamada del otro. En este contexto afirma Lévinas, (1993) “(...) en la medida en la que es respuesta, la hospitalidad es responsabilidad” (p. 223).

Retomando al mismo autor, éste afirma que la alteridad y la responsabilidad son anteriores al saber y más allá del ser.

Es el otro quien define mi identidad. Pues el ser no puede ser responsable si no es en relación con otro. Por lo tanto la soledad y la indiferencia ante lo que le pase al prójimo, son modos deficientes del ser-para-otro (p. 215).

El acogimiento institucional sin duda cumple con un principal derecho a la protección física, sin embargo, hace falta una respuesta humana amable y cordial frente al sentido de fragilidad, que se espera, brinde el apoyo con amor.

Ahora bien, para poder establecer un relacionamiento de acogida real, en una dimensión de hospitalidad en tanto responsabilidad, los adultos cuidadores responsables de dicho acogimiento, comprometen sus sentimientos, sus compromisos morales, su ética, en las relaciones cotidianas con los niños, niñas y adolescentes, que para el caso de esta investigación, son los declarados en situación de adoptabilidad y que viven dentro de las instituciones que son centro del presente estudio. Es necesaria la apelación al amor y a la hospitalidad como fuente de aseguramiento de la vida humana. En este sentido, defendemos

el postulado que hacen Bárcena y Mélich, (2000) acerca de la ética de la hospitalidad en los escenarios de acogida, quienes lo señalan en los siguientes términos:

Para una relación con el recién llegado han de reconocerse unos términos ajustados a una ética de la hospitalidad, del acogimiento, del recibimiento (...) Existen diversas estructuras de acogida, no importa como la pensemos, la comunidad política, la comunidad educativa son estructuras de acogida que pueden funcionar o no de acuerdo con esa ética de la hospitalidad, de una ética que siempre evoca la manifestación o la presencia/ausencia del "otro". (p. 84)

La asociación entre la ética y responsabilidad también es retomada por Hans Jonas (citado por Quintana, 2011) cuando expresa que:

El hombre es el único ser conocido que tiene responsabilidad, y tiene responsabilidad porque tiene poder en el primer sentido literal del término, es decir, la facultad o potencia de hacer algo. Como él mismo dice: "la responsabilidad es un correlato del poder, de tal modo que la clase y la magnitud del poder determinan la clase y la magnitud de la responsabilidad". Sólo los humanos pueden escoger consciente y deliberadamente entre alternativas de acción y esa elección tiene consecuencias, precisamente porque en su sentido más originario, "poder significar liberar efectos en el mundo". Lo primario es lo que él hace de hecho, porque tiene la capacidad de causar o generar acciones y sus consecuencias, porque puede hacerlo, y el deber se sigue del hacer. Ya no hay que afirmar como Kant: puedes, puesto que debes. Nosotros tenemos que decir hoy al revés: "debes, puesto que haces, puesto que puedes, es decir, tu enorme poder está ya en acción (p. 4)

Dentro de una institución como la IAPA, las prácticas de acogida son fundamentales en la construcción posterior de seres autónomos que asuman unos valores promovidos por unos cuidadores diferentes a los padres biológicos; esto implica una interacción muy activa que supone confianzas, aceptaciones y un gran sentido de la responsabilidad, concibiendo la responsabilidad en la relación ética como lo que nos hace humanos, responsabilidad "para con el otro". Tal como la asume Lévinas (1993)

La responsabilidad respecto a otro hombre, la imposibilidad respecto de otro hombre, imposibilidad de dejarle solo ante el misterio de la muerte es, concretamente, trascendiendo todas las modalidades del dar, la capacidad de este último don que consiste en morir por otro. La responsabilidad en este caso no es una fría exigencia jurídica (p. 216).

Teniendo en cuenta lo anterior se podría decir que las IAPA's asumen responsabilidades equivalentes a las de parentalidad la cual hace referencia, no a lo biológico sino también a lo social, que tiene que ver con la existencia de capacidades para cuidar, proteger, educar y socializar, (Sallés y Ger, 2011) al tiempo que promueven su desarrollo humano integral. Se encuentran numerosos casos de personas que sin ser padres biológicos, han criado y educado adecuadamente a niños que no concibieron y pueden ejercer una parentalidad adecuada, como ocurre en la adopción y/o el acogimiento familiar. Estos casos son un claro ejemplo de parentalidad social (Barudy y Dantagnan, citado por Salles y Ger 2011) y a pesar de no haber engendrado a estos niños, han podido adquirir las competencias necesarias para ejercerla responsablemente y ejercer correctamente su tarea, promoviendo el desarrollo positivo de los niños y niñas ayudándoles incluso, a adquirir la resiliencia, es decir, "la capacidad de superar las consecuencias de experiencias difíciles o traumáticas, para desarrollándose adecuadamente". (Barudy y Dantagnan, Citados por Salles y Ger, 2011, p. 27)

Desde la ausencia de indagaciones científicas sobre los sentidos de familia que construyen los niños, niñas y adolescentes declarados en situación de adoptabilidad que habitan las IAPA's es importante reconocer que éstos no dejan de ser niños, ni tampoco dejan de ser sujetos de derechos; por consiguiente, se encuentran en un estado de transitoriedad en la búsqueda del restablecimiento de sus derechos, y en especial del derecho a tener una familia lo cual se hará posible a través de la figura de la adopción. El Estado y la sociedad como responsables directos de la educación y crianza de esta población específica de niños, niñas y adolescentes, autorizan la creación de las Instituciones denominadas IAPAs, en las cuales los infantes desarrollan sus vivencias, crean vínculos afectivos, apegos (positivos o negativos) y son protagonistas directos y vivientes de un ambiente de aprendizaje

que, a falta de un entorno familiar como escenario de construcción y educación reviste al niño o niña de los insumos necesarios para una vida futura en términos de normalidad.

Los antecedentes consultados por el grupo de investigación, dan cuenta de sendas investigaciones sobre los derechos de los niños y niñas, elevados a la categoría de universales y fundamentales; igualmente existen muchas investigaciones acerca de los entornos ideales en los cuales debe acogerse, como es el caso de la familia en condición de escenario primario y la escuela en su calidad de secundario. Sin embargo, de los niños, niñas y adolescentes declarados en situación de adoptabilidad, de los sentidos de familia que construyen mientras se encuentran a la espera del restablecimiento de su principal derecho, y en un espacio de acogida denominado institución autorizada para programas de adopción IAPA's, es poco lo que las ciencias sociales ha dedicado.

Por lo anterior, en el contexto de esta investigación, es del interés indagar cómo se realizan las construcciones de sentidos de familia, las vivencias de interrelaciones, la creación de relaciones vinculares, en la particularidad institucional de la IAPA, donde los niños, niñas y adolescentes acogidos están viviendo una interface de sus vidas, siendo posibles unos tiempos de transitoriedad indeterminados y significativos, que afectarán positiva o negativamente su sentido de familia. La exploración de los sentidos de familia que construyen los niños, niñas y adolescentes declarados en situación de adoptabilidad, aún no está satisfecha.

2.3 Objetivos

Objetivo general

Explorar los sentidos de familia que construyen los niños, niñas y adolescentes declarados en situación de adoptabilidad que habitan la Institución Autorizada para desarrollar Programas de Adopción – IAPA- La Casita de Nicolás en Medellín, Antioquia

Objetivos Específicos

- ❖ Descubrir las relaciones vinculares que se tejen entre los niños, niñas y adolescentes declarados en situación de adoptabilidad mientras habitan la IAPA como espacio de acogida
- ❖ Identificar, desde la perspectiva de los niños, niñas y adolescentes, cuáles son las prácticas de acogida y responsabilidad de los cuidadores en la IAPA
- ❖ Entender, desde la perspectiva de los niños, niñas y adolescentes, la crianza como acontecimiento educativo que ocurre en el espacio de la IAPA
- ❖ Contrastar los sentidos de familia que tienen los niños, niñas y adolescentes con los ejes misionales que tienen las IAPAs

Categorías conceptuales

- ❖ La familia como escenario que educa
- ❖ Relaciones vinculares
- ❖ Espacio de acogida
- ❖ Responsabilidad con relación a las prácticas de acogida
- ❖ La crianza como acontecimiento educativo

2.4 Metodología Propuesta

La presente ruta metodológica del proyecto de investigación busca constituirse en esa carta de navegación que orientará la aventura que significa para el equipo de investigación embarcarse en un océano de experiencias, construcciones, retos, significados, vivencias.

Iniciar un proceso de investigación social, consideramos, nunca dejará de ser una experiencia que lleve a generar un sinnúmero de cuestionamientos -e incluso retos- a partir del relacionamiento entre el investigador y la situación objeto de investigación. Empezar por preguntarse ¿qué es aquello sobre lo que quisiera investigar? ¿qué quisiera conocer? ¿para qué serviría dicho conocimiento?, entre otros, son interrogantes previos que llevan a la decisión de aventurarse a formular una pregunta de investigación que dará ruta a un ejercicio de reconocimiento y exploración de espacios, situaciones, modos de hacer, pero también al acercamiento y encuentro con *el otro*: ese que tiene el conocimiento frente aquello que yo, desde mi rol de investigador, desconozco pero que además tiene expectativas, ilusiones, deseos, temores, inquietudes con relación a lo que la investigación implica.

Parafraseando a la profesora Galeano, (2011) en su texto *Construcción de los datos en la investigación en Ciencias Sociales*, ¿qué puede significar que un ser humano, en un rol de investigador, investigue a otro ser humano en su cotidianidad? En esta medida cabe entonces la pregunta frente a ¿qué tan consciente es el investigador a la hora de preguntarse por el otro en la formulación de sus proyectos de investigación más allá de concebirlo como aquella fuente de la que puedo extraer lo necesario para calmar mi sed de conocimiento? Hasta qué punto se reconoce que la relación que se establece entre los sujetos que se relacionan en el proceso de investigación hace que los actores estén dotados de significados y de un sentido que estructura la acción personal y social. “Habitar los actos y acciones es el sentido práctico de la ética” (p. 31)

Enhorabuena las lecturas para el módulo sobre construcción de datos en la investigación social llegan al equipo de investigación debido a los interrogantes y cuestionamientos que empezaban a vislumbrarse en la medida en que estamos más próximas a iniciar el trabajo de campo para nuestra propuesta de investigación la cual tiene como objetivo: *Explorar los sentidos de familia que construyen los niños, niñas y adolescentes declarados en situación de adoptabilidad que habitan las Instituciones Autorizadas para desarrollar Programas de Adopción – IAPAs-*. Al respecto nos estábamos preguntando ¿cómo acercarnos a ellos? ¿cuáles son las técnicas cualitativas que vamos a utilizar? ¿cómo vamos a generar cercanía con los niños, niñas y adolescentes? ¿quiénes van a ser nuestros acompañantes?, entre otras, que tenían que ver con la preocupación por la forma para alcanzar el objetivo propuesto pero que a partir de las lecturas, pensamos, necesariamente tendríamos que incorporar interrogantes como: ¿qué expectativas pueden crear los niños, niñas y adolescentes al ayudarnos en este ejercicio de investigación? ¿qué situaciones y sentimientos podría movilizar en los niños, niñas y adolescentes la participación en este proceso de investigación?, ¿qué relaciones y vínculos podrán generarse entre los niños, niñas y adolescentes? en otras palabras, ¿cuáles serán las implicaciones de nuestra investigación en dicha población?

Desde las indagaciones y cuestionamientos preliminares podemos empezar a hacer más conscientes los interrogantes anteriormente mencionados para definir y asumir unas posturas éticas que permitan “la consideración del otro como sujeto social, portador de derechos y deberes, con posibilidad de aportar en la construcción de conocimientos, no como simple depositario de información, ubica las relaciones de horizontalidad (todos tienen algo que aportar) y de reciprocidad (todos esperan algo del trabajo investigativo) ...” (Galeano, 2011, p. 35) y de este modo pararnos frente al otro desde sus expectativas, acercarnos reconociendo sus temores, sus experiencias, dialogando desde los diferentes saberes y construyendo unos significados que incluso pueden estar más allá de lo que las técnicas, los registros y el trabajo de campo pueda dimensionar.

Asumimos en el rol de investigadoras sociales donde -con seguridad- el trabajo desde un ejercicio etnográfico será fundamental a la hora de acercarnos a conocer y reconocer los sentidos de nuestra investigación llevan a que, desde una postura ética, acojamos los principios necesarios para garantizar que dicho ejercicio, además de generar avances en el conocimiento académico, permita el reconocimiento de los niños, niñas y adolescentes como los protagonistas de este proceso y como sujetos cargados de derechos y significados. Así, inicialmente, serán los siguientes los principios acogidos:

- ❖ **Consentimiento informado:** decisión consciente y reflexiva que toman los sujetos sociales para participar

- ❖ **El principio de reciprocidad:** develar las lógicas de los participantes y establecer muy claramente las condiciones de participación es una orientación ética básica
- ❖ **La integralidad del proceso investigativo:** hallazgos y resultados brindados por los participantes. Rigurosidad con los datos, verificabilidad y veracidad de la información y con la credibilidad de los hallazgos
- ❖ **Responsabilidad hacia los informantes:** salvaguardar la integridad física, social y psicológica de los participantes. Proteger sus derechos, intereses, sentimientos y privacidad. La información le pertenece al otro y es éste quien tiene todo el derecho de establecer los umbrales y condiciones de su entrega.
- ❖ **Confidencialidad:** proteger la identidad de las personas que brindan la información

Los principios anteriores nos permiten como equipo investigador consolidar las bases éticas y propiciar las reflexiones rigurosas necesarias para garantizar un trabajo comprometido y profesional, atendiendo al llamado en el que

(...) compete al investigador social y educativo, en sus relaciones con la sociedad, una alta responsabilidad con el futuro de la humanidad, con el bienestar del ser humano incluyendo el bienestar de las futuras generaciones, con el avance de la ciencia y con la divulgación de la cultura tanto en la comunidad académica como en los sectores amplios de la población. (Galeano, 2004, p. 9)

Así, desde el equipo de investigación reconocemos la necesidad imperante de ser claras, transparentes, generar una atmósfera de confianza desde los acercamientos a los niños, niñas y adolescentes, evitar las falsas expectativas y abrimos a ese *otro* que nos está abriendo su vida porque encuentra la posibilidad de narrar-se, de contar – se, reconocer- se, pensar –se desde su ser, desde su historia, su vivir de la vida cotidiana, su biografía.

El enfoque investigativo

La investigación social cualitativa, acorde con la investigadora Galeano, (2004) es un campo de estudio en sí misma. Cruza disciplinas, áreas de conocimiento y problemáticas. Un complejo e interconectado sistema de términos, conceptos, presupuestos. Incluye tradiciones asociadas con la fenomenología, el interaccionismo simbólico, la hermenéutica, la semiótica, el posestructuralismo, la escuela crítica, la sociología comprensiva, y una variedad de perspectivas investigativas conectadas con estudios culturales e interpretativos. (Denzim y Linkoln, citados por Galeano, 2004)

De igual forma, la investigación social cualitativa apunta a la comprensión de una realidad como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de las vivencias de sus protagonistas, con una óptica interna y rescatando su diversidad y particularidad. Hace énfasis en la valoración de lo subjetivo, lo vivencial y la interacción entre los sujetos protagonistas de la investigación (Galeano, 2004). La investigación cualitativa rescata de la importancia de la subjetividad, la asume, y es ella el garante y el vehículo a través del cual se logra el conocimiento de la realidad humana.

Por tal motivo, el presente trabajo responde a la Investigación Cualitativa, de corte comprensiva, ya que ésta es considerada como una alternativa de aproximación a lo humano en el lenguaje y por el lenguaje, es decir, desde “los referentes de sentidos, situaciones y condiciones en las que se estructuran y constituyen las realidades sociales” (García, González, Quiroz y Velázquez, 2002 p. 27).

El abordaje de nuestra investigación desde la perspectiva comprensiva implica el reconocimiento del otro - niño y niña en situación de adoptabilidad - de tal manera que sea posible explorar sus sentidos dentro de los espacios simbólicos en el contexto particular de las IAPAs.

De igual forma, a partir del siguiente escrito reflexivo propuesto para el módulo Construcción de Datos cualitativos, el equipo de investigación expresa su postura a la hora de iniciar dicho proceso no sólo desde un abordaje académico sino también ético:

La ruta en el camino por recorrer: enfoque metodológico

El enfoque que nutre la presente investigación es el Histórico – Hermenéutico pues a partir de éste, tal y como lo plantea María Teresa Luna (2010):

(...) el asunto del análisis en una perspectiva investigativa como la que aquí se aborda, obliga a dar una mirada a la intencionalidad que se ubica tras el propósito de acercarse a los lenguajes en los que se hacen visibles las prácticas de vida humanas. Hasta el momento se ha identificado una diversa gama de opciones para la aproximación investigativa al mundo de las representaciones simbólicas, es decir, al mundo del lenguaje como también al mundo de la interacción comunicativa en la que se realiza lo lingüístico y desde donde se construyen modos de pensar, sentir y actuar. (p. 6)

En la misma línea de lo considerado por Luna (2010); Galeano (2004) plantea que “la perspectiva metodológica cualitativa hace de lo cotidiano un espacio de comprensión de la realidad. Desde lo cotidiano y a través de lo cotidiano busca la comprensión de las relaciones, visiones, rutinas, temporalidades, sentidos, significados” (p. 19).

Teniendo en cuenta ambas consideraciones de las investigadoras anteriormente mencionadas y debido a que, desde este ejercicio investigativo, se busca realizar una interacción con un carácter reflexivo y en contrastación permanente desde los conceptos de familia existentes y los sentidos que se pretenden explorar a partir de las expresiones de los niños, niñas y adolescentes, la apuesta dada en este ejercicio es por la construcción del conocimiento desde los actores y con los protagonistas del proceso investigativo a partir de las posibilidades de “encarar el mundo de la interioridad de los sujetos sociales y de las relaciones que establecen con los contextos y con otros actores sociales” (Galeano, 2004, p.16).

La forma de acercamiento: estrategia o modalidad

Según lo descrito por Connelly y Clandinin (citados por Larrosa et al, 1995) “la investigación narrativa está situada en una matriz de investigación cualitativa puesto que está basada en la experiencia vivida y en las cualidades de la vida y de la educación” (p.16). En esta medida, siendo consecuentes con el enfoque que persigue este grupo de investigación, se está de acuerdo con Larrosa et al. (1995) cuando afirma:

(...) la razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo. (p. 11)

Con la investigación narrativa se caracterizan los fenómenos de las vivencias que tienen los individuos; es por ello que su análisis es propicio para el escenario de las ciencias sociales pues, desde las narrativas experienciales se logra transversalizar otras áreas del conocimiento humano, a partir de diálogos de saberes, como podrían ser la historia, la filosofía, la psicología, las artes, la educación, entre otras.

Ahora bien, con respecto al proceso de investigación narrativa han surgido diversas formas sobre cómo se alcanza el acercamiento en la experiencia de campo. Dicho encuentro compromete la ética y los principios no sólo del investigador sino de sus colaboradores o inmediatos participantes. En dicho proceso los planteamientos iniciales pueden experimentar variaciones pues, en el desarrollo de campo pueden surgir temáticas y situaciones emergentes que igualmente construyen y aportan en la investigación. Esto lleva al investigador a realizar una lectura más cercana de las vivencias, experiencias, vínculos y escenarios de los sujetos de la investigación. Es por ello que, este grupo de investigación considera que la narrativa permitirá un acercamiento más preciso con los niños, niñas y adolescentes que habitan las IAPA’s y, en esta medida, los sentidos de familia que se pretenden explorar desde sus experiencias de vida serán más coincidentes con su cotidianidad. A este respecto, parafraseando a Larrosa et al. (1995), desde la narración y las historias de vida en la que participan los protagonistas de ellas se puede acceder a “datos puros” (p. 17).

Como lo menciona Britzman (citado por Larrosa et al, 1995)

La voz es el sentido que reside en el individuo y que le permite participar en una comunidad (...) La lucha por la voz, empieza cuando una persona intenta comunicar sentido a alguien. Parte de ese proceso incluye encontrar las palabras, hablar por uno mismo y sentirse oído por otros, (...) La voz sugiere relaciones: la relación del individuo con el sentido de su experiencia (y por tanto, con el lenguaje) y la relación del individuo con el otro, ya que la comprensión es un proceso social. (p. 21)

Así, para este grupo de investigación, los niños y las niñas declarados en situación de adoptabilidad serán los portavoces de sus narrativas, como protagonistas de sus historias y sentidos.

Población

El universo poblacional de esta investigación son los niños y las niñas declarados en situación de adoptabilidad que habitan las Instituciones Autorizadas para desarrollar Programas de Adopción – IAPAs- que, para el caso de Medellín, son: La Casa de María y el Niño y La Casita de Nicolás.

Las Instituciones Autorizadas para programas de adopción, identificadas y denominadas cotidianamente como IAPA's, son organizaciones sin ánimo de lucro, creadas por personas comprometidas con la ayuda directa a la comunidad y con altos sentimientos altruistas y las cuales, deben ser reconocidas por el INSTITUTO COLOMBIANO DE BIENESTAR FAMILIA –ICBF- para que puedan realizar los programas y prámities pertinentes, de conformidad con la Ley vigente, para la adopción de un niño, niña o adolescente; bien sea por la solicitud de una familia pretensora nacional o extranjera. Las IAPA's en Colombia son reglamentadas por la Resolución No. 3748 del 06 de septiembre de 2010.

Por su parte, la situación de adoptabilidad, es una declaración administrativa, reglamentada en el Código de la Infancia y la Adolescencia, en el artículo 82 numeral 14. Señala que es función de los Defensores de Familia, "(...) Declarar la situación de adoptabilidad en que se encuentre el niño, niña o adolescente (...)". Por su parte, el artículo 98 del mismo estatuto, reglamenta la posibilidad de que, en los municipios donde no haya Defensor de Familia, la función de declarar la situación de adoptabilidad, es asignada a comisario de familia correspondiente o en su defecto, al inspector de policía (Ley 1098 de 2006). Luego, el artículo 108 igualmente consagra que, así como es competente para declarar la situación de adoptabilidad, el Defensor de Familia o el Comisario de Familia según el caso, el Juez de Familia es la autoridad encargada de homologar la declaratoria de situación de adoptabilidad, en los siguientes términos:

(...)Cuando se declare la adoptabilidad de un niño, una niña o un adolescente habiendo existido oposición en la actuación administrativa, y cuando la oposición se presente en la oportunidad prevista en el parágrafo primero del artículo anterior, el Defensor de Familia deberá remitir el expediente al Juez de Familia para su homologación (...).

Para la selección de los participantes, se tendrán en cuenta los siguientes criterios de inclusión:

- ❖ Niños, niñas y adolescentes que tengan una permanencia en la IAPA no menor a 5 años
- ❖ Niños, niñas y adolescentes que hayan ingresado a la IAPA máximo a los tres años de edad
- ❖ Niños, niñas y adolescentes que actualmente tengan entre 10 y 14 años de edad

Técnicas de recolección y registro de la información

A partir de la investigación narrativa, la observación participante se convierte en la posibilidad fundamental para generar acercamientos a las realidades de los niños, niñas y adolescentes. Dicha observación participante, se intencionará a través de técnicas interactivas que posibiliten la expresión y la evidencia de las prácticas de vida de los niños, niñas y adolescentes desde su cotidianidad dentro del ambiente de la IAPA de una forma más amigable y cercana para ellos. Teniendo en cuenta a la población, las técnicas deberán enfocarse desde la lúdica, el juego, las artes y la entrevista no estructurada. También, se realizará una revisión documental de los ejes misionales y el direccionamiento estratégico de las IAPAs.

En dicha forma de interacción a partir de la lúdica se busca generar sinergias, confianza y demás sensaciones que permitan a los niños, niñas y adolescentes compartir en un espacio de familiaridad y

tranquilidad. Además, el equipo de investigación comparte lo mencionado por la docente Pino (2014) en su módulo Lúdica y Aprendizaje Experiencial

(...) desempolvar la lúdica y animarla a salir del escondite en el que ha estado confinada, nos permite reconocer sus múltiples aportes a la construcción de nuestras historias. Los autores que tradicional y contemporáneamente han estudiado esta dimensión coinciden en asegurar que es el motor fundamental de la existencia humana, ya que suscita y fortalece el vínculo, la socialización, el reconocimiento de sí, la comunicación, la creatividad y la esperanza. Cuando se juega, se ríe, se crea, el cuerpo está en escena y es necesario habitar el tiempo presente, de la misma forma, la lúdica es una acción de resistencia, de transformación, de identidad y de reconocimiento (p. 4)

De lo anterior, el registro de la información se realizará en diario de campo, fotografías y actas de reuniones las cuales se han convertido en el ejercicio de sistematización del proceso de investigación del equipo.

A partir de las revisiones iniciales sobre técnicas interactivas de investigación se consideran las siguientes como posibilidades para implementar en este trabajo acorde a las intencionalidades que se tienen frente a ello: Colcha de retazos, Fotolenguaje, Fotopalabra, Siluetas y Zoom. Para ello, adicionalmente, se solicitará autorización para realizar registro digital en audio y video de las actividades realizadas. A continuación, se presenta el objetivo y las características de cada una de las técnicas anteriormente mencionadas. Dicha información es tomada y adaptada del texto "Técnicas Interactivas para la Investigación Social Cualitativa". (García, et al. 2002)

Zoom

Objetivo: Recrear y ubicar situaciones, hechos y construcciones simbólicas significativas que inciden en la dinámica social de los sujetos, grupos y comunidades.

Características: Esta Técnica se basa en imágenes las cuales de manera secuencial e intencionada por el investigador relatan una historia que no es ajena o extraña a los participantes. Estas imágenes motivan a los participantes a elaborar diferentes interpretaciones frente a lo que ellas expresan; lo cual propicia el debate y la discusión desde las diferentes percepciones que se presentan. Por ser una técnica de carácter visual los sujetos asocian y relacionan dichas imágenes con otros contextos, actores y situaciones.

Siluetas

Objetivo: Dar cuenta de las estéticas corporales de los sujetos, las maneras como se visualizan y se representan ante los otros, a partir de lo simbólico y lo imaginario; permitiendo el reconocimiento de las identidades individuales y grupales.

Características: Es una técnica que posibilita a los sujetos poner en escena su corporalidad, gustos y estéticas, en ella los sujetos reconocen su identidad corporal, sus figuras, sus atuendos, sus accesorios, la moda y los colores con los que se identifican. Representar y reconocer su cuerpo lleva al sujeto a evocar historias, relatadas a partir de las diferentes marcas que lo configuran, dado que el cuerpo es un texto escrito que se expresa en las cicatrices, los tatuajes, los rasgos físicos, los lunares y mutilaciones.

Colcha de retazos

Objetivo: Poner en evidencia sentimientos, expresiones y vivencias de los sujetos con relación a sus prácticas y maneras de interactuar con la realidad social.

Características: La técnica se basa en representaciones en las que los sujetos reconocen y exteriorizan sus sensaciones, experiencias, sentimientos, intenciones y expectativas frente a su vida cotidiana, donde se pretende que se manifiesten los aspectos más significativos para las personas. Así mismo la técnica permite poner en evidencia las distintas formas en que los sujetos apropian su cotidianidad y su realidad, formas que son divergentes entre sujeto y sujeto pero que en la interacción con el otro conforman un texto común. La colcha de retazos da cuenta de emociones, procesos, cambios y percepciones de los sujetos frente a diversas situaciones y momentos.

Fotopalabra

Objetivo: Narrar desde las fotografías o álbumes de fotos: tiempos, espacios, situaciones y vivencias de la vida cotidiana de sujetos, grupos y comunidades.

Características: Las fotografías son el medio que produce imagen, que se muestra para después ver en una especie de diálogo aplazado desde las personas que las narran o las relatan. La acción misma del relato corresponde a su condición propiamente verbal y literaria. De esta manera, la fotografía, no tiene significación en sí misma, su sentido es exterior a ella, está esencialmente determinado por su relación afectiva con su objeto (lo que muestra) y con su situación de enunciación (con el que mira). En este sentido, la foto misteriosa sin duda, no muestra un objeto, una persona, sino su huella, su índice, lo cual nos incita a traspasar las evidencias, a romper el marco de lo obvio para conseguir lo que está detrás, como un intento por captar lo real. Nos permiten identificar qué muestran, que ocultan y como configuran eso que muestran u ocultan. Las fotos son un tesoro (de cultura) visual que hay que descubrir y revelar.

La fotografía es memoria y por ende, facilita la recuperación de esta, al evocar recuerdos, momentos y hechos significativos. De esta forma, las fotografías se relacionan con modos de la vida profunda, con imaginarios, con las maneras como los seres humanos conciben la vida.

Las fotos son recuerdos, impresiones de la vida, momentos que se quieren preservar. Las fotos son un viaje arqueológico a nuestra infancia, un recorrido por las huellas de cómo “yo” me he vuelto el otro para los demás y de cómo yo mismo he deseado ser visto. Pero las fotos terminan sucumbiendo ante la voz que lo cuenta.

Es importante mencionar que si bien a partir de las revisiones preliminares realizadas sobre las técnicas y la información descrita anteriormente, el equipo de investigación considera pertinente y, además, ético, dejar abierta la posibilidad de adaptar y retomar las técnicas que sean acordes a las dinámicas de los niños, niñas y adolescentes con la asesoría y el acompañamiento de los profesionales que intervienen en el cuidado de éstos en las IAPAs y que además, tienen la formación académica para ello, por ejemplo: psicólogos, trabajadores sociales, pedagogos, entre otros.

Técnicas de análisis de la información

El análisis de la información se realizará a partir de la triangulación de los datos obtenidos desde: la observación participante, las técnicas interactivas de investigación, el diario de campo, las entrevistas no estructuradas así como la revisión bibliográfica y teórica sobre los sentidos de familia dentro de los escenarios de aprendizaje a partir del contraste con las categorías conceptuales de las que se valió el equipo investigador para respaldar el contenido teórico.

Dado lo anterior, desde el rol de investigadoras sociales se podrán explorar estímulos, prácticas cotidianas, vivencias que nos permitirá llegar a un análisis e interpretación cercana de los sentidos de familia de los niños, niñas y adolescentes.

Priorizar la lectura de los datos y seleccionar los que aporten directamente a los objetivos trazados, teniendo en cuenta las categorías o situaciones emergentes que pueden surgir a partir del trabajo de campo. Para ello es importante utilizar técnicas como las etiquetas, visualización de fichas, mapas conceptuales y demás estrategias que nutran el proceso de codificación para identificar los elementos que se vinculan, los que conforman conceptos independientes, los que se derivan de preconceptos establecidos o los que emergen a partir de los relatos de los participantes. De este modo se podrá contar con los insumos iniciales para el proceso de análisis de la información.

Parafraseando a Martin Hammersley el proceso de análisis es examen de evidencias del conocimiento, creencias y acciones localizadas dentro de estructuras analíticas más generales. Es un método comparativo contrastante que articula y relaciona las categorías conceptuales que llevan a una estructura de la información, como lo refiere María Eumelia Galeano cuando afirma que “la investigación cualitativa estructura su trabajo analítico en torno a categorías, sin preocupación expresa por la medida, es decir, privilegia las categorías analíticas o nominales” (Galeano, 2004, p. 48).

Las categorías conceptuales que estructuran la información para una reflexión en un proyecto de investigación cualitativa implica una permanente confrontación entre la teoría existente y la información

que se construye; pero dicha confrontación debe hacerse en un trabajo de inducción analítica. Es así como Galeano (2004) afirma en su texto diseño de proyectos en la investigación cualitativa lo siguiente:

La confrontación permanente de las categorías con la información que se genera y recolecta. Es un trabajo de inducción analítica, donde se contrastan los datos de la realidad con las categorías (en construcción) con el fin de dar contenido a las mismas. (p. 39)

Concluimos que el contenido de las categorías conceptuales es la información que recolectaremos en el ejercicio de observación participante que realizaremos en las instituciones.

Así, en dicho proceso de análisis -como lo menciona Hammersley & Atkinson (citado por Téllez 2007) “la finalidad es captar los procesos sociales en su integridad, resaltando sus diversas características y sus propiedades, siempre en función de cierto sentido común sobre lo que es relevante para los problemas planteados en la investigación” (p. 162). En éste, el paso a paso a seguir se da desde los siguientes momentos:

Codificación: en esta primera etapa de la investigación se recopila información de carácter general utilizando los diarios de campo y las notas de la observación participante. Es posible que en este proceso emerjan cuestionamientos y empiecen a resaltar aspectos que entran en tensión con el referente teórico previo.

Categorización: en la medida en que avanza la investigación, se profundiza en la información que surge de las tensiones teóricas y prácticas a partir del surgimiento de ideas fuerza y de la información emergente lo que posibilita generar agrupaciones conceptuales que llevan a la tercera fase del proceso: la jerarquización.

Jerarquización: en esta fase, se prioriza la información obtenida hasta este punto en las categorías definidas de tal manera que pueda establecer relaciones entre las diferentes categorías y la información codificada permitiendo ubicar de lo general a lo particular.

Generación de estructuras de sentido: en esta fase se construyen y/o reconstruyen los conceptos a partir de interpretación y descripción de sentidos de los sentidos de familia que hacen posible la generación de preguntas y reflexiones en el equipo investigador

El principio de reciprocidad: ¿Cómo hacer la devolución de resultados de la investigación en la IAPA?

A partir de una obra de teatro u otra actividad de tipo lúdico o cultural que esté acorde con las características de los niños, niñas y adolescentes y del espacio de la IAPA se pondrán en escena los hallazgos de la investigación.

De igual forma, se convocará a reunión a la Junta Directiva y demás personal (tanto de funciones administrativas como del proceso pedagógico) de cada una de las instituciones para exponer los resultados del proyecto de investigación y agradecerles la disposición para la apertura para el trabajo realizado. En ésta, se entregará una copia en físico y digital del proyecto de investigación a las directivas institucionales.

2.5. Resultados/productos esperados y potenciales beneficiarios

Acorde con los objetivos –tanto general como específicos- y la metodología planteada para el proyecto, los resultados/ productos esperados y sus potenciales beneficiarios se clasifican en la categoría: *dirigidos a la apropiación social del conocimiento*.

La selección de dicha categoría obedece a que el propósito con dicha investigación es aportar al conocimiento frente a la familia como institución de innegable importancia en la sociedad y la construcción de los diversos sentidos, *polifonías*, que dicho concepto va adquiriendo a lo largo de la

historia y que lleva, como se ha mencionado reiterativamente en el desarrollo del presente escrito, a que se trascienda la tipología de familia nuclear a las diversas formas de agrupaciones contemporáneas de los seres humanos. De igual forma, la importancia o el valor más significativo que, consideramos, desde el equipo investigador es la posibilidad de que sea a partir de las narraciones de los niños, niñas y adolescentes y de los sentidos que éstos construyen con relación a la familia.

En la medida de lo anterior, proyectamos que los beneficiarios directos serían los niños, niñas y adolescentes, al igual que las Instituciones Autorizadas para desarrollar Programas de Adopción – IAPAs- a partir de las comprensiones y formas de diálogo que se puedan dar entre ambos actores desde lo que el uno define y lo que el otro brinda u ofrece en favor de (...). Sin embargo, no se puede desconocer que a nivel social la investigación tendría una total pertinencia pues, frente a temáticas como ésta, no puede considerarse que todo ya está escrito o dicho, sino que al ser un concepto reflexivo, es importante diversificar las miradas para ampliar los horizontes de entendimientos y de las necesidades e intereses particulares de los niños y niñas en un mundo que ha sido pensado y vivido bajo un modelo adultocéntrico.

A continuación, relacionamos los productos que se proponen para hacer la divulgación del proyecto de investigación:

Tabla 2.5.1 Apropriación social del conocimiento

Resultado/Producto esperado	Indicador	Beneficiario
Presentación Ponencia	Video	Niños, Niñas y adolescentes- IAPAs- Comunidad académica
Guion y obra de teatro	Video	Niños, Niñas y adolescentes- IAPAs-

2.6 Impactos esperados a partir del uso de los resultados

Como uno de los impactos esperados más significativos, además de lo mencionado en el numeral anterior, el grupo de investigación busca que los hallazgos del presente proyecto puedan fortalecer desde el ámbito social los aportes en el reconocimiento del sentir de los niños, niñas y adolescentes declarados en situación de adoptabilidad, sobre la institución de la familia y, a partir de allí, el interés del grupo es poner en consideración los sentidos de familia que éstos construyen para la generación de una política pública que oriente las decisiones de los actores competentes y autorizados para otorgar la condición de adoptabilidad, por ejemplo, los jueces y la corte constitucional, el defensor de familia, entre otros, involucrados en conocer y resolver frente a las precariedades, necesidades de afecto y búsqueda de familia de los niños, niñas y adolescentes.

Tabla 2.6.1 Impactos esperados:

Impacto esperado	Plazo (años) después de finalizado el proyecto: corto (1-4), mediano (5-9), largo (10 o más)	Indicador verificable	Supuestos
Política Pública de familia	Largo plazo	Implementación de la política pública	Voluntad institucional y política
Generación de programas y estrategias	Mediano Plazo	Programas y estrategias institucionales como parte de los ejes	Voluntad Institucional

institucionales		misionales	
-----------------	--	------------	--

2.7 Cronograma de actividades

Si bien el proceso de investigación, consideramos, inicia desde el momento mismo en el que se empiezan a generar el sinnúmero de inquietudes, motivaciones, intereses, “lluvia de ideas” y demás cuestionamientos con relación al tema y pregunta de investigación que se convertirá en el proyecto, relacionamos un cronograma que tiene en cuenta los tiempos a partir del ejercicio posterior a la presentación del anteproyecto de investigación.

Así, los tiempos aquí consignados van desde la construcción del estado del arte hasta la sistematización y análisis de la información para la entrega a aprobación de dicho trabajo.

Ver anexo 1

2.8 Bibliografía

- Alarcon de Soler, M., (2006) *La perspectiva Vincular en Psicoanálisis, Aportes de la Escuela de Isidoro Berenstein y Janine Puget en el abordaje de los vínculos*. Recuperado 15 de mayo de 2014, <http://es.scribd.com/doc/211175463/Perspectiva-Vincular-en-Psicoanálisis-2006-Sociedad-Colombiana-de-Psicoanálisis>
- Amar J, Abello R, Tirado D. (2007) *Desarrollo infantil y construcción del mundo social*. Barranquilla: Ediciones Uninorte
- Bárcena F. & Mélich J. C., (2000), *La Educación como acontecimiento ético. Natalidad, Narración y Hospitalidad*. Barcelona: Paidós Ibérica S.A.
- Beltrán, A. Magistrado ponente Corte Constitucional, auto 147 del 5 de Agosto de 2003,
- Botero, P. (2009) *Módulo Socialización Política. Maestría en Educación y Desarrollo Humano*. Bogotá-Manizales: CINDE-Universidad de Manizales
- Bronfenbrenner, U., (1985), *Contextos de crianza del niño. Problemas y prospectiva*. Infancia y Aprendizaje 29(11), 45-55
- Cardona de la M, M. (2013). *Efectos de la dinámica familiar y las relaciones sociales en la crianza de los niños y las niñas*. Bogotá, Tendencias y Retos, Unisalle. 18(15), 49-64
- Constitución política de Colombia (1991) artículos 5, 42, 44.
- Del Fresno G. (2008). *Entre la Adaptación y la Transformación de la Institución Familiar*. Tesis Doctoral Identidad y Representaciones Sociales, Facultad de Ciencias Políticas y Sociología UNED
- Domínguez, S. (2010). *La educación, cosa de dos: la escuela y la familia. Temas para la Educación*. 8. Recuperado abril 25 de 2014 de: https://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/4440/laeducacioncosadedoslaescuelaylafamilia.pdf

- Duch, LL. & Mélich J. C. (2009) *Ambigüedades del Amor. Antropología de la vida cotidiana.*, Madrid: Editorial Trotta
- Fernández, M., González, A., Goicoechea, M., De la Morena, L., Quintana, I., Linero, M., Fuentes, M. & Barajas, C., (2001), *Asesoramiento a los niños y niñas en los acogimientos preadoptivos*, *Redalyc* 10, - 1(15), 101-115
- Galeano, M. E. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa.* (1ra. Ed.). Medellín: Universidad EAFIT.
- Galeano, M. E. (2011). *Modulo construcción de los Datos en las ciencias sociales.* Maestría en Educación y Desarrollo Humano. Bogotá-Manizales: CINDE-Universidad de Manizales
- Gallego, T. (2012 febrero-mayo). *Familia, infancias y crianza: tejiendo humanidad.* *Universidad Católica del Norte.* No. 35. Recuperado 6 de enero 2014 de: file:///C:/Users/juan/Downloads/352-1710-1-PB%20(1).pdf
- García, B., González S., Quiroz A. & Velázquez A., (2002), *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa*, Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Gil, E., Magistrado Ponente Consejo de Estado, *sentencia C-802/09 - radicado 31252.* Recuperado abril 25 de 2014, <http://www.consejodeestado.gov.co/nuevaconinre.asp?mindice=31252>
- Gómez, J. F.; Salazar B.; Quevedo, O. F. & Vélez. A., (2011) *La crianza en los nuevos tiempos. Una mirada académica.* Medellín: Imprenta Universidad de Antioquia.
- Gonzalez, D. & Franco, F. (2011) *Las pautas de crianza en la ciudad de Mérida y su relación con la educación inicial. Registro etnográfico – exploratorio, Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales,* (17), 165-192.
- González, D. M. (2010). *Módulo Afectividad. Maestría en Educación y Desarrollo Humano. Bogotá-Manizales:* CINDE-Universidad de Manizales.
- Hernández, M. & Sánchez, F. (2008). *La dimensión afectiva como base del desarrollo humano. Una reflexión teórica para la intervención en trabajo social.* *Eleuthera*, (2), 53-72
- Larrosa, J., Arnaus R., Ferrer, V., Pérez, N., Connelly, F., Clandinin, D., Greene, M. (1995) *Déjame que te cuente. Ensayos de Crianza y Educación.* Barcelona: Laertes.
- Lemos, J. (2008) *Acerca del vínculo.* Recuperado 17 de mayo 2014 de: <http://psiconsultas.net/blog/wp-content/uploads/2008/11/acerca-del-vanculo.pdf>
- Lévinas, E. (1993), *Entre Nosotros: Ensayos para pensar en otro*, España: Editorial pre-textos.
- Ley 1098 de 2006 Código de Infancia y la Adolescencia Recuperado mayo 5 de 2014 <http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/CODIGO%20DE%20LA%20INFANCIA%20Y%20LA%20ADOLESCENCIA.php>
- Luna, M. T., (2010) *Módulo Investigación Comprensiva: Implicaciones Metodológicas*, Maestría en Educación y Desarrollo Humano. Bogotá-Manizales: CINDE-Universidad de Manizales
- Mélich, J. C. (2002), *Filosofía de la finitud*, Barcelona: Editorial Herder.
- Melo, M. B. (2013). Relaciones vinculares en familias latinoamericanas. *Revista de Salud Pública*, 57-67

- Moreno-Zavaleta, M. T. & Granada-Echeverri, P. (2014). *Interacciones vinculares en el sistema de cuidado infantil*. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12 -1(19). 121-139.
- Pineda, A. (2013) *Los vínculos afectivos en las familias como recurso ante la vulnerabilidad*, *Aletheia* 5(2) 90-107
- Pino, Y. (2014), *Modulo Lúdica y Aprendizaje Experiencial*, Maestría en Educación y Desarrollo Humano. Bogotá-Manizales: CINDE-Universidad de Manizales
- Quintana, T. (2011), blog Recursos y utilidades. Recuperado Junio 27 del 2014 de:
<http://www.bioeticadesdeasturias.com/2011/11/hjonas-el-principio-de-responsabilidad.html>.
- Resolución No. 3748 del 06 de septiembre de 2010 lineamiento técnico para adopciones en Colombia
- Resolución No 4274 del 6 de Junio de 2013, por medio de la cual se adoptan todas las decisiones pertinentes al proceso de adopción.
- Roldan O. (2014) *Módulo Ambientes Educativos*, Maestría en Educación y Desarrollo Humano. Bogotá-Manizales: CINDE-Universidad de Manizales
- Salles, C. y Ger, S. (2011), *Las competencias parentales en la familia contemporánea: descripción, promoción y evaluación*, *Educación Social, Dialnet*, 49(22). 25 – 47
- Strauss, L., Spiro M. & Gough, K. (1956), *Polémica sobre el Origen y la Universalidad de la Familia*, Barcelona: Anagrama
- Téllez, A. (2007) *La investigación antropológica*, España: Editorial Club Universitario.
- Zaccagnini, M. (2003), *Impacto de los paradigmas pedagógicos históricos en las prácticas educativas contemporáneas*, *Revista Iberoamericana de Educación*, ISSN 1681-5653. Recuperado mayo 17 de 2014 de:
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipoDeBusqueda=ANUALIDAD&revistaDeBusqueda=1240&claveDeBusqueda>

Anexo 1. Consentimiento informado

Los sentidos de familia que construyen los niños, niñas y adolescentes declarados en situación de adoptabilidad que habitan las Instituciones Autorizadas para Desarrollar Programas de Adopción –IAPAs-.

Consentimiento informado

Nombres y Apellidos del participante: _____

Código de entrevista: _____

Introducción

La familia ha sido objeto de grandes transformaciones y, acorde con las tendencias contemporáneas, no puede entenderse ésta exclusivamente como aquella que se constituye desde la consanguinidad o el derecho, sino que también es a partir de las diferentes formas de agrupación humana que se van estableciendo vínculos, relaciones, roles, responsabilidades, normas de convivencia, entre otras características que se pueden relacionar con las funciones que históricamente se le han atribuido a la familia como una de las instituciones más importantes de la sociedad.

Para los niños, niñas y adolescentes que se encuentran en las Instituciones Autorizadas para desarrollar Programas de Adopción –IAPAs-, éstas se convierten en sus lugares de habitación o domicilio que, mientras estén a la espera de ser incluidos en un programa de adopción y los acoga como hijo una familia adoptante, se tornan en su espacio cotidiano donde viven, desempeñan roles, adoptan actitudes, tejen vínculos y comparten situaciones comunes con otros niños y adultos responsables de su custodia y cuidado.

Teniendo en cuenta lo anterior, es importante mencionar que poco se ha indagado por la percepción, sentido, vivencia del niño y niña declarado en situación de adoptabilidad, precisamente porque se encuentran, legalmente, restablecidos sus derechos y ubicados en un escenario de acogida. Y es en esta me en la que el equipo de investigación ha seleccionado a La Casita de Nicolás como invitada a participar de este proceso de investigación a partir de la posibilidad de que nos abran sus puertas para realizar acercamientos como parte de un ejercicio académico que tienen como única y exclusiva finalidad generar un aporte al avance en el conocimiento frente a la pregunta por la construcción de los sentidos de familia, específicamente, desde la voz de sus protagonistas: los niños y las niñas. Así, el objetivo de esta investigación es explorar los sentidos de familia que construyen los niños, niñas y adolescentes declarados en situación de adoptabilidad que habitan las Instituciones Autorizadas para Desarrollar Programas de Adopción –IAPAs-.

Características de la investigación

Los protagonistas de esta investigación son los niños, niñas y adolescentes con los siguientes criterios de inclusión:

- ❖ Niños, niñas y adolescentes que tengan una permanencia en la IAPA no menor a 5 años
- ❖ Niños, niñas y adolescentes que hayan ingresado a la IAPA máximo a los tres años de edad
- ❖ Niños, niñas y adolescentes que actualmente tengan entre 10 y 14 años de edad

El enfoque que nutre la presente investigación es el Histórico – Hermenéutico. A partir de éste, tal y como lo plantea la investigadora María Teresa Luna, “el asunto del análisis en una perspectiva investigativa como la que aquí se aborda, obliga a dar una mirada a la intencionalidad que se ubica tras el propósito de acercarse a los lenguajes en los que se hacen visibles las prácticas de vida humanas. Hasta el momento se ha identificado una diversa gama de opciones para la aproximación investigativa al mundo de las representaciones simbólicas, es decir, al mundo del lenguaje como también al mundo de la interacción comunicativa en la que se realiza lo lingüístico y desde donde se construyen modos de pensar, sentir y actuar”. (María Teresa Luna, Módulo Investigación Comprensiva, 2010). Así, desde un ejercicio narrativo y de observación participante el equipo de investigación pretende realizar un estudio de narrativas: las narrativas de los niños y las niñas como portavoces y protagonistas de sus historias y sentidos.

Las narrativas se convierten en la posibilidad fundamental para generar acercamientos a las realidades de los niños, niñas y adolescentes. Y la observación participante, se intencionará a través de técnicas interactivas que posibiliten la expresión y la evidencia de las prácticas de vida de los niños, niñas y adolescentes desde su cotidianidad dentro del ambiente de la IAPA de una

forma más amigable y cercana para ellos buscando generar sinergias, confianza y demás sensaciones que permitan a los niños, niñas y adolescentes compartir en un espacio de familiaridad y tranquilidad. Así, teniendo en cuenta las características de la población, dichas técnicas deberán enfocarse desde la lúdica, el juego, las artes y la entrevista no estructurada.

A partir de las revisiones iniciales sobre técnicas interactivas de investigación se consideran las siguientes como posibilidades para implementar en este trabajo acorde a las intencionalidades que se tienen frente a ello: Colcha de retazos, Fotopalabra y Zoom. De igual forma, se realizará una revisión documental de los ejes misionales y el direccionamiento estratégico de las IAPAs y se solicitará autorización para realizar registro digital en audio y video de las actividades realizadas.

Es importante mencionar que si bien a partir de las revisiones preliminares realizadas sobre las técnicas y la información descrita anteriormente, el equipo de investigación considera pertinente y, además, ético, dejar abierta la posibilidad de adaptar y retomar las técnicas que sean acordes a las dinámicas de los niños, niñas y adolescentes con la asesoría y el acompañamiento de los profesionales que intervienen en el cuidado de éstos en las IAPAs y que además, tienen la formación académica para ello, por ejemplo: psicólogos, trabajadores sociales, pedagogos, entre otros.

El registro de la información generada en los diferentes momentos y escenarios de encuentro se realizará en diario de campo, fotografías y actas de reuniones las cuales se han convertido en el ejercicio de sistematización del proceso de investigación del equipo.

Como formas de realizar la devolución de la información a la institución, se propone una obra de teatro u otra actividad de tipo lúdico o cultural que esté acorde con las características de los niños, niñas y adolescentes y del espacio de la IAPA y que permitan poner en escena los hallazgos de la investigación.

De igual forma, se convocará a reunión a la Junta Directiva y demás personal (tanto de funciones administrativas como del proceso pedagógico) de cada una de las instituciones para exponer los resultados del proyecto de investigación y agradecerles la disposición para la apertura para el trabajo realizado. En ésta, se entregará una copia en físico y digital del proyecto de investigación a las directivas institucionales.

Consideraciones finales:

La participación de La Casita de Nicolás en la investigación es absolutamente voluntaria y puede darla por terminada en el momento que desee sin que esto le genere ningún perjuicio.

La institución no obtendrá retribuciones económicas por participar de esta investigación

La institución obtendrá información oportuna sobre los hallazgos de la investigación

La información que se recoja en las visitas y ejercicios de observación participante en la institución sólo será con fines académicos. Además, la información personal será confidencial, no será utilizada para otro propósito diferente a esta investigación, solo será conocida por las investigadoras y las asesoras asignadas por el Centro de Investigación y Desarrollo Humano – CINDE- , se maneja un código de investigación y, se ser deseado, no se revelarán nombres de las personas participantes en las entrevistas y demás actividades.

Inquietudes

Ante la necesidad de recibir información adicional o aclaración a cualquier duda relacionada con la investigación, puede contactarse con:

Claudia Patricia Granda Ibarra
Investigadora - Estudiante de Maestría en Educación y Desarrollo Humano
Centro de Investigación y Desarrollo Humano – CINDE-
Datos de contacto: 310 3761791- claudiagrandai@gmail.com

Maribel Cano Gutiérrez
Investigadora - Estudiante de Maestría en Educación y Desarrollo Humano
Centro de Investigación y Desarrollo Humano – CINDE-

Datos de contacto: 321 7964405 – maribelw0215@gmail.com

Mary Yaneth Vargas Valencia

Investigadora - Estudiante de Maestría en Educación y Desarrollo Humano

Centro de Investigación y Desarrollo Humano – CINDE-

Datos de contacto: 300 2424753 – relaysita@yahoo.es

Yicel Nayrobis Giraldo G.

Directora Maestría en Educación y Desarrollo Humano

Centro de Investigación y Desarrollo Humano – CINDE-

Datos de contacto: 444 8424 ext: 141 – ygiraldo@cinde.org.co

Aceptación

Después de haber leído esta información y aclarado mis dudas, libremente deseo participar de esta investigación. Mi firma indica que acepto y que recibí una copia de este documento.

Manifiesto que no he recibido presiones verbales, escritas y/o gestuales para participar en el estudio; que dicha decisión la tomo en pleno uso de mis facultades mentales, sin encontrarme bajo efectos de medicamentos, drogas o bebidas alcohólicas, de forma consciente, autónoma y libre.

Nombre del Participante (En letra clara): _____

Firma del participante: _____

Fecha:

Nombre del Participante (En letra clara): _____

Firma del participante: _____

Fecha:

Nombres de las investigadoras (En letra clara):

Firmas de las investigadoras:

Fecha:

Asentimiento informado

Documento de asentimiento informado para niños, niñas y adolescentes que habitan la Casita de Nicolás
Integrantes del equipo de investigación:

Claudia Patricia Granda Ibarra

Investigadora - Estudiante de Maestría en Educación y Desarrollo Humano

Centro de Investigación y Desarrollo Humano – CINDE-

Datos de contacto: 310 3761791- claudiagrandai@gmail.com

Maribel Cano Gutiérrez

Investigadora - Estudiante de Maestría en Educación y Desarrollo Humano

Centro de Investigación y Desarrollo Humano – CINDE-

Datos de contacto: 321 7964405 – maribelw0215@gmail.com

Mary Yaneth Vargas Valencia

Investigadora - Estudiante de Maestría en Educación y Desarrollo Humano

Centro de Investigación y Desarrollo Humano – CINDE-

Datos de contacto: 300 2424753 – relaysita@yahoo.es

Yicel Nayrobis Giraldo G.

Directora Maestría en Educación y Desarrollo Humano

Centro de Investigación y Desarrollo Humano – CINDE-

Datos de contacto: 444 8424 ext: 141 – ygiraldo@cinde.org.co

Somos un grupo de estudiantes de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano del Centro de Investigación y Desarrollo Humano – CINDE-. Actualmente nos estamos preguntando por los sentidos de familias que construyen los niños, niñas y adolescentes declarados en situación de adoptabilidad que habitan la Casita de Nicolás. Luego de hablar con las directivas de la institución y de contar con su aprobación e interés, queremos invitar a un grupo de niños, niñas y adolescentes que deseen participar con nosotras en la solución de la pregunta que nos estamos planteando. Las edades que deben tener estos niños, niñas y adolescentes es entre los 10 y 14 años de edad. Pueden hacer todas las preguntas que consideren necesarias, tanto a las investigadoras como a las directivas de la institución, para aclarar las dudas que tengan y así poder tomar la decisión de participar o no en este ejercicio.

Están en la total libertad para decidir participar con nosotras en este ejercicio y, en caso de que no lo deseen, esto no representará ninguna sanción ni juicio de valor por parte del equipo investigador o de las directivas de la institución. En caso de aceptar, tendrán la total libertad de hacer todas las preguntas frente a las dudas que tengan, expresar sus sentimientos y expectativas frente a las preguntas y actividades que el equipo de investigación está realizando e informar si en algún momento ya no desean hacer parte de éste.

Las actividades a realizar serán dentro de la institución y estarán muy relacionadas con lo que hacen en un día común en ésta. Serán a partir del juego, la lúdica y los relatos e historias que ustedes mismos construyan a partir de preguntas o situaciones que el equipo de investigación proponga. Si alguna pregunta o actividad no se comprende, pueden preguntar hasta tener la claridad de qué se debe realizar.

Lo que el equipo de investigación desea construir con los niños, niñas y adolescentes es una descripción para posterior análisis de lo que es la familia para los niños, niñas y adolescentes de la Casita de Nicolás que tengan entre 10 y 14 años y que lleven aproximadamente 5 años de estar en ésta.

Después de haber conocido esta información, es importante que los niños, niñas y adolescentes que deseen participar expresen su decisión diligenciando la siguiente información:

Solo si el niño/a asiente:

Nombre del niño/a _____

Firma del niño/a: _____

Fecha: _____

Día/mes/año

**Los sentidos de familia que construyen los niños, niñas y adolescentes
declarados en situación de adoptabilidad que habitan las Institución Autorizada
para Desarrollar Programas de Adopción - IAPA- La Casita de Nicolás en Medellín,
Antioquia.**

INFORME TÉCNICO

AUTORAS

Claudia Patricia Granda Ibarra

Maribel Cano Gutiérrez

Mary Yanet Vargas Valencia

TUTORA

Cristina Álvarez Vargas

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
Convenio Fundación CINDE - Universidad de Manizales**

Medellín, Septiembre de 2015

TABLA DE CONTENIDO

1. RESUMEN TÉCNICO

- 1.1. Descripción del problema, objetivos y antecedentes
- 1.2. Ruta Conceptual
- 1.3. Presupuestos Epistemológicos
- 1.4. Metodología utilizada en la generación de la información
- 1.5. Proceso de análisis de los datos

2. PRINCIPALES HALLAZGOS Y REFLEXIONES FINALES

- 2.1. Hallazgos
- 2.2. Reflexiones finales

3. PRODUCTOS GENERADOS

4. BIBLIOGRAFÍA

5. ANEXOS

1. Resumen técnico

1.1. Descripción del problema, objetivos y antecedentes

La presente investigación titulada *Los sentidos de familia que construyen los niños, niñas y adolescentes declarados en situación de adoptabilidad que habitan las Instituciones Autorizadas para desarrollar Programas de Adopción – IAPAs-* parte del interés del equipo de investigación por acercarse a conocer dicha experiencia desde la voz de los niños, niñas y adolescentes como sus protagonistas entendiendo que, la familia es por un lado, una estructura de acogida que se concibe hasta hoy como la forma de organización social más estable de la historia y con el devenir de los cambios en la dinámica de la sociedad, esta forma de organización humana prevalece en el tiempo, adaptándose a nuevas configuraciones y encontrando otros sentidos a esta forma de agrupación que siguen siendo trascendentales en la sociedad. Por otro lado, entendiendo que la familia es un escenario que forma; es un ambiente que ejerce influencia en la manera cómo logrará un niño su desarrollo, en tanto generador de posteriores espacios de interrelación afectiva, vivencias y valores. Los colectivos sociales y el Estado han pretendido garantizar y proteger la institución familiar de varias maneras, en aras de propender por el derecho al desarrollo integral de quienes la conforman, entre ellos y con especial consideración de los niños, niñas y adolescentes –NNA-, como titulares de derechos.

Teniendo en cuenta lo anterior e identificando que poco se ha indagado por la percepción, sentido, vivencia de los niños, niñas y adolescentes declarados en situación de adoptabilidad, la presente investigación busca aportar al avance en el conocimiento debido a que en los acercamientos preliminares realizados frente a la temática no se ha encontrado un trabajo que se pregunte por la construcción de los sentidos de familia y, específicamente, desde la voz los niños, niñas y adolescentes.

Los sentidos que construyen los niños, niñas y adolescentes sobre la familia es una temática poco explorada desde la academia y desde la investigación. Mirado desde el

contexto estrictamente de los Derechos Humanos, el niño y la niña declarado en situación de adoptabilidad ha sido desvinculado de su núcleo familiar; en lo que respecta a la IAPA, mientras alberga a los menores de 18 años declarados en situación de adoptabilidad, no es jurídicamente el núcleo familiar. No obstante, en ésta se crean apegos, afectos, vínculos, se crece y se vive en un entorno particular y de sentido social, en un espacio, en el cual, se construyen sentidos de familia.

El objetivo de la investigación fue explorar los sentidos de familia que construyen los niños, niñas y adolescentes declarados en situación de adoptabilidad que habitan las IAPAs en Medellín, Antioquia. Los objetivos específicos fueron: Descubrir las relaciones vinculares que se tejen entre los niños, niñas y adolescentes declarados en situación de adoptabilidad mientras habitan la IAPA como espacio de acogida; identificar, desde la perspectiva de los niños, cuáles son las prácticas de acogida y responsabilidad de los cuidadores en la IAPA; entender, desde la perspectiva de los niños, niñas y adolescentes, la crianza como acontecimiento educativo que ocurre en el espacio de la IAPA y, contrastar los sentidos de familia que tienen los NNA con los ejes misionales que tiene la IAPA.

El enfoque bajo el cual se realizó esta investigación fue el Histórico Hermenéutico, específicamente, de corte narrativo, una forma de investigación cualitativa basada en las experiencias y relatos de vida de los sujetos. Los protagonistas de la investigación fueron 5 niños, niñas adolescentes declarados en situación de adoptabilidad que habitan la IAPA Casita de Nicolás, que tenían una permanencia en la institución no menor a 5 años, que ingresaron entre los 4 y 5 años de edad y que actualmente tienen entre 10 y 14 años de edad.

Los resultados estaban encaminados a brindar conocimiento frente a la familia como institución de innegable importancia en la sociedad y la construcción de los diversos sentidos, *polifonías*, que en su vivencia va adquiriendo el niño, la niña y el adolescente declarado en situación de adoptabilidad, a lo largo de su permanencia en la IAPA y que lleva a trascender la tipología de familia nuclear, a las diversas formas de agrupaciones contemporáneas de los seres humanos. Así, los beneficiarios directos de los resultados de la investigación son los mismos niños, niñas y adolescentes, al igual

que la Institución Autorizada para desarrollar Programas de Adopción – IAPA- (para este caso la Casita de Nicolás) a partir de las comprensiones y formas de diálogo que se pudieron dar entre ambos actores.

Objetivo general

Explorar los sentidos de familia que construyen los niños, niñas y adolescentes declarados en situación de adoptabilidad que habitan las Instituciones Autorizadas para desarrollar Programas de Adopción – IAPAs- en Medellín, Antioquia

Objetivos Específicos

- ❖ Descubrir las relaciones vinculares que se tejen entre los niños, niñas y adolescentes declarados en situación de adoptabilidad mientras habitan la IAPA como espacio de acogida
- ❖ Identificar, desde la perspectiva de los niños, niñas y adolescentes, cuáles son las prácticas de acogida y responsabilidad de los cuidadores en la IAPA
- ❖ Entender, desde la perspectiva de los niños, niñas y adolescentes, la crianza como acontecimiento educativo que ocurre en el espacio de la IAPA
- ❖ Contrastar los sentidos de familia que tienen los niños, niñas y adolescentes con los ejes misionales que tienen las IAPAs

1.2. Ruta Conceptual

- ❖ La familia como escenario que educa: En el contexto de esta investigación, la función educadora la entendemos, no como un rol sino, como la función primordial de la familia. En este sentido, la función educadora o socializadora, es aquella con la cual el entorno familiar busca preparar a los niños, niñas y adolescentes para la edad adulta, su desempeño en escenarios culturales, el aprendizaje de un lenguaje identitario y por consiguiente, una transmisión e influencia cultural. La familia se concibe entonces, como escenario de aprendizaje

de las condiciones primarias que un niño o niña requieren para su desarrollo humano, en perspectiva futura, social y cultural, aceptable.

- ❖ La IAPA como espacio de acogida: las Instituciones Autorizadas para desarrollar Programas de Adopción, acogen a los niños, niñas y adolescentes declarados en situación de adoptabilidad, mientras una familia pretensora adoptante realiza los trámites judiciales para el proceso de adopción. El tiempo de permanencia en la institución no es el mismo para el niño, niña o adolescente pues depende de diversos factores, entre ellos, el tiempo de los procedimientos para efectuar el proceso de adopción por parte de la familia adoptante. En esta medida, la IAPA en muchos casos, será su escenario de crecimiento, su espacio de acogida donde hará posible su desarrollo personal y social primario, en el contexto de la búsqueda de su subjetividad, así como de su intersubjetividad y socialización. Los denominados espacios de socialización, empleando los términos de Berger y Luckmann, (citados por Pineda, 2013) o los contextos de desarrollo primario y secundario entendidos como “contextos de conducta y crecimiento”, en la denominación de Bronfenbrenner (1985), hacen referencia a los ambientes que propician las condiciones necesarias para el desarrollo integral de los niños y niñas. En el mismo sentido, este último manifiesta que si bien son excluyentes temporalmente, dichos contextos son complementarios o por lo menos, el uno debe ser referente del otro.
- ❖ La responsabilidad con relación a las prácticas de acogida: Se ha sostenido por las ciencias sociales que, las instituciones de acogida por excelencia son la familia, la escuela, la religión, la cultura o grupo social donde interactuamos y que, dada la fragilidad de la vida humana, lo que ocurra en ese primer momento de llegada, puede significarle al recién nacido o al quien viene de otro espacio, un reto frente a la vida. Es allí donde se requiere de la hospitalidad, para que, quien es extraño en el nuevo escenario genere interrelaciones y vínculos afectivos positivos, los que su vez, generan una respuesta ética y responsable. La hospitalidad por consiguiente, es una respuesta gratuita a la llamada del otro. En

este contexto afirma Lévinas, (1993) “(...) en la medida en la que es respuesta, la hospitalidad es responsabilidad. (p. 223)

- ❖ La crianza como acontecimiento educativo: En el contexto de un proceso de formación integral, la crianza juega un papel relevante en tanto brinda herramientas necesarias a los niños y las niñas para sus presentes y futuras interacciones, para la vivencia y experiencia intersubjetiva y para la construcción de relaciones y proyectos favorables para su vida. En palabras de la investigadora Villegas (citada por Gómez, Salazar, Quevedo & Vélez. 2011), puede entenderse “la crianza como el escenario de preparación para ayudar al niño y a los adolescentes a convertirse en adultos capaces y seguros” (p. 143).

En el contexto del desarrollo humano, la crianza se constituye en pilar fundamental, pues del proceso de crecimiento y desarrollo del niño y niña en su edad temprana realizado a través de un acompañamiento permanente, cálido, cercano y por consiguiente humanizado, se logra aportar a un proceso educativo que le permitirá al niño y niña la posibilidad de lograr una adecuada asimilación y aprehensión de las facultades y capacidades necesarios para el desenvolvimiento en intersubjetividad

1.3 Presupuestos Epistemológicos

La investigación social cualitativa, acorde con la siguiente mirada,

es un campo de estudio en sí misma. Cruza disciplinas, áreas de conocimiento y problemáticas. Un complejo e interconectado sistema de términos, conceptos, presupuestos. Incluye tradiciones asociadas con la fenomenología, el interaccionismo simbólico, la hermenéutica, la semiótica, el posestructuralismo, la escuela crítica, la sociología comprensiva, y una variedad de perspectivas investigativas conectadas con estudios culturales e interpretativos. (Denzim y Lincoln citados por Galeano, 2004, p. 17)

De igual forma,

La investigación social cualitativa apunta a la comprensión de la realidad como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de las lógicas de sus protagonistas, con una óptica interna y rescatando su diversidad y particularidad. Hace énfasis en la valoración de lo subjetivo, lo vivencial y la interacción entre los sujetos de la investigación. (Galeano, 2004, p. 18)

La investigación cualitativa rescata la importancia de la subjetividad, la asume, y es ella el garante y el vehículo a través del cual se logra el conocimiento de la realidad humana.

Por tal motivo, el presente trabajo responde a la Investigación Cualitativa, de corte comprensiva, ya que ésta es considerada como una alternativa de aproximación a lo humano en el lenguaje y por el lenguaje, es decir, desde “los referentes de sentidos, situaciones y condiciones en las que se estructuran y constituyen las realidades sociales” (García, González, Quiroz y Velázquez, 2002, p. 9).

El abordaje de nuestra investigación desde la perspectiva comprensiva implica el reconocimiento del otro –niño, niña y adolescente en situación de adoptabilidad- de tal manera que sea posible explorar sus sentidos dentro de los espacios simbólicos en el contexto particular de las IAPAs.

De igual forma, a partir del siguiente escrito reflexivo propuesto para el módulo Construcción de Datos cualitativos, el equipo de investigación expresa su postura a la hora de iniciar dicho proceso no sólo desde un abordaje académico sino también ético:

Iniciar un proceso de investigación social, consideramos, nunca dejará de ser una experiencia que lleve a generar un sinnúmero de cuestionamientos -e incluso retos- a partir del relacionamiento entre el investigador y la situación objeto de investigación. Empezar por preguntarse ¿qué es aquello sobre lo que quisiera investigar? ¿qué quisiera conocer? ¿para qué serviría dicho conocimiento?, entre otros, son interrogantes previos que llevan a la decisión de aventurarse a formular una pregunta de investigación que dará ruta a un ejercicio de reconocimiento y exploración de espacios, situaciones, modos de hacer, pero también al acercamiento y encuentro con

el otro: ese que tiene el conocimiento frente aquello que yo, desde mi rol de investigador, desconozco pero que además tiene expectativas, ilusiones, deseos, temores, inquietudes con relación a lo que la investigación implica.

Parafraseando a la profesora María Eumelia Galeano en su texto *Construcción de los datos en la investigación en Ciencias Sociales*, ¿qué puede significar que un ser humano, en un rol de investigador, investigue a otro ser humano en su cotidianidad? En esta medida cabe entonces la pregunta frente a ¿qué tan consciente es el investigador a la hora de preguntarse por el otro en la formulación de sus proyectos de investigación más allá de concebirlo como aquella fuente de la que puedo extraer lo necesario para calmar su sed de conocimiento? Hasta qué punto se reconoce que:

la relación que se establece entre los sujetos que se relacionan en el proceso de investigación hace que los actores estén dotados de significados y de un sentido que estructura la acción personal y social. Habitar los actos y acciones es el sentido práctico de la ética. (Galeano, 2004, p. 69)

Desde las indagaciones y cuestionamientos preliminares podemos empezar a hacer más conscientes los interrogantes anteriormente mencionados para definir y asumir unas posturas éticas que permitan,

La consideración del otro como sujeto social, portador de derechos y deberes, con posibilidad de aportar en la construcción de conocimientos, no como simple depositario de información, ubica las relaciones de horizontalidad (todos tienen algo que aportar) y de reciprocidad (todos esperan algo del trabajo investigativo) (...). (Galeano, 2011, p. 35)

De este modo pararnos frente al otro desde sus expectativas, acercarnos reconociendo sus temores, sus experiencias, dialogando desde los diferentes saberes y construyendo unos significados que incluso pueden estar más allá de lo que las técnicas, los registros y el trabajo de campo puedan dimensionar.

Asumirnos en el rol de investigadoras sociales donde -con seguridad- el trabajo desde un ejercicio interactivo fue fundamental a la hora de acercarnos a conocer y reconocer

los sentidos de nuestra investigación llevan a que, desde una postura ética, acogamos los principios necesarios para garantizar que dicho proceso, además de generar avances en el conocimiento académico, permita el reconocimiento de los niños, niñas y adolescentes como los protagonistas de este proceso y como sujetos cargados de derechos y significados. Así, los principios acogidos fueron:

- ❖ **Consentimiento informado:** decisión consciente y reflexiva que toman los sujetos sociales para participar
- ❖ **El principio de reciprocidad:** develar las lógicas de los participantes y establecer muy claramente las condiciones de participación es una orientación ética básica
- ❖ **La integralidad del proceso investigativo:** hallazgos y resultados brindados por los participantes. Rigurosidad con los datos, verificabilidad y veracidad de la información y con la credibilidad de los hallazgos
- ❖ **Responsabilidad hacia los informantes:** salvaguardar la integridad física, social y psicológica de los participantes. Proteger sus derechos, intereses, sentimientos y privacidad. La información le pertenece al otro y es éste quien tiene todo el derecho de establecer los umbrales y condiciones de su entrega.
- ❖ **Confidencialidad:** proteger la identidad de las personas que brindan la información

Los principios anteriores nos permiten como equipo investigador consolidar las bases éticas y propiciar las reflexiones rigurosas necesarias para garantizar un trabajo comprometido y profesional, atendiendo al llamado en el que

compete al investigador social y educativo, en sus relaciones con la sociedad, una alta responsabilidad con el futuro de la humanidad, con el bienestar del ser humano incluyendo el bienestar de las futuras generaciones, con el avance de la ciencia y con la divulgación de la cultura tanto en la comunidad académica como en los sectores amplios de la población. (Galeano, 2004, p. 9)

Así, desde el equipo de investigación reconocemos la necesidad imperante de ser claras, transparentes, generar una atmósfera de confianza desde los acercamientos a

los niños, niñas y adolescentes, evitar las falsas expectativas y abrirnos a ese *otro* que nos está abriendo su vida porque encuentra la posibilidad de narrar-se, de contar – se, reconocer- se, pensar –se desde su ser, desde su historia, su vivir de la vida cotidiana, *su biografía*.

El enfoque que nutre la presente investigación es el Histórico – Hermenéutico pues a partir de éste, tal y como lo plantea María Teresa Luna (2010)

(...) el asunto del análisis en una perspectiva investigativa como la que aquí se aborda, obliga a dar una mirada a la intencionalidad que se ubica tras el propósito de acercarse a los lenguajes en los que se hacen visibles las prácticas de vida humana. Hasta el momento se ha identificado una diversa gama de opciones para la aproximación investigativa al mundo de las representaciones simbólicas, es decir, al mundo del lenguaje como también al mundo de la interacción comunicativa en la que se realiza lo lingüístico y desde donde se construyen modos de pensar, sentir y actuar. (p. 6)

En la misma línea de lo considerado por Luna (2010), Galeano (2004) plantea que “la perspectiva metodológica cualitativa hace de lo cotidiano un espacio de comprensión de la realidad. Desde lo cotidiano y a través de lo cotidiano busca la comprensión de las relaciones, visiones, rutinas, temporalidades, sentidos, significados”. (p. 19)

Teniendo en cuenta ambas consideraciones de las investigadoras anteriormente mencionadas y debido a que, desde este ejercicio investigativo, se busca realizar una interacción con un carácter reflexivo y en contrastación permanente desde los conceptos de familia existentes y los sentidos que se pretenden explorar a partir de las expresiones de los niños, niñas y los adolescentes, la apuesta dada en este ejercicio es por la construcción del conocimiento desde los actores y con los protagonistas del proceso investigativo a partir de las posibilidades de “encarar el mundo de la interioridad de los sujetos sociales y de las relaciones que establecen con los contextos y con otros actores sociales” (Galeano, 2004, p. 16).

Según Conelly y Clandinin (citados por Larrosa et al, 1995) “la investigación narrativa está situada en una matriz de investigación cualitativa puesto que está basada en la experiencia vivida y en las cualidades de la vida y de la educación” (p 16). En esta medida, siendo consecuentes con el enfoque que persigue este equipo de investigación, se afirma que:

la razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo. (Larrosa, et al. 1995, p. 11)

Con la investigación narrativa se caracterizan los fenómenos de las vivencias que tienen los individuos; es por ello que su análisis es propicio para el escenario de las ciencias sociales pues, desde las narrativas experienciales se logra transversalizar otras áreas del conocimiento humano, a partir de diálogos de saberes, como podrían ser la historia, la filosofía, la psicología, las artes, la educación, entre otras.

Ahora bien, con respecto al proceso de investigación narrativa han surgido diversas formas sobre cómo se alcanza el acercamiento en la experiencia de campo. Dicho encuentro compromete la ética y los principios no sólo del investigador sino de sus colaboradores o inmediatos participantes. En dicho proceso los planteamientos iniciales pueden experimentar variaciones pues, en el desarrollo de campo pueden surgir temáticas y situaciones emergentes que igualmente construyen y aportan en la investigación. Esto lleva al investigador a realizar una lectura más cercana de las vivencias, experiencias, vínculos y escenarios de los sujetos de la investigación. Es por ello que, este grupo de investigación considera que la narrativa permitirá un acercamiento más preciso con los niños, niñas y adolescentes que habitan las IAPA's y, en esta medida, los sentidos de familia que se pretenden explorar desde sus experiencias de vida serán más coincidentes con su cotidianidad. A este respecto, parafraseando a Larrosa, desde la narración y las historias de vida en la que participan los protagonistas de ellas se puede acceder a “datos puros” (1995, p. 17).

Como lo menciona Britzman (citado por Larrosa et al, 1995)

La voz es el sentido que reside en el individuo y que le permite participar en una comunidad (...) La lucha por la voz, empieza cuando una persona intenta comunicar sentido a alguien. Parte de ese proceso incluye encontrar las palabras, hablar por uno mismo y sentirse oído por otros (...). La voz sugiere relaciones: la relación del individuo con el sentido de su experiencia (y por tanto, con el lenguaje) y la relación del individuo con el otro, ya que la comprensión es un proceso social. (p. 21)

Así, para este equipo de investigación, los niños, las niñas y adolescentes declarados en situación de adoptabilidad fueron los portavoces de sus narrativas, como protagonistas de sus historias y sentidos.

1.4 Metodología utilizada en la generación de la información

El ejercicio metodológico del presente proyecto de investigación se constituyó como la carta de navegación que orientó la aventura que significó para el equipo de investigación embarcarse en un océano de experiencias, construcciones, retos, significados, vivencias.

Para ello se diseñó la guía metodológica (anexo 3) en la que se plasmaron los diferentes momentos de acompañamiento con técnicas interactivas puntuales y con unos objetivos definidos previamente en aras de avanzar en la exploración de los sentidos de familia de los niños, niñas y adolescentes. Aquí es importante mencionar que algunas de las técnicas aplicadas tuvieron adaptaciones de acuerdo con las situaciones particulares que se presentaron al momento de llegar a La Casita de Nicolás como se describen en la guía metodológica.

El proceso de trabajo de campo inició con un primer acercamiento a la directora de La Casita de Nicolás en un espacio de diálogo para socializar cada uno de los momentos a desarrollar y los objetivos propuestos para cada uno de los encuentros con los niños, niñas y adolescentes con el propósito de brindar la mayor tranquilidad a la institución sobre el proceso a realizar durante el trabajo de campo. Desde este primer encuentro,

se contó con apertura y muy buena disposición por parte de la directora de la institución para acompañar el proceso y servir de puente entre el equipo de investigación y los niños, niñas y adolescentes.

Los protagonistas del proceso de investigación fueron 5 niños, niñas y adolescentes que cumplían con los siguientes criterios:

- Tener una permanencia en la institución no menor a 5 años
- Haber ingresado a la institución entre los 4 y 5 años de edad
- Actualmente están entre los 10 y 14 años de edad

El encuentro con los participantes desde el primer momento se constituyó como un espacio de confianza, apertura y disposición para acompañar el proceso. Por medio de una actividad rompehielo se pudo conocer en este primer día de encuentro los nombres, edades y gustos de los participantes. De igual manera, por medio de un cuento (anexo 2) se presentó el asentimiento informado el cual fue recibido con muy buena disposición por parte de los niños, niñas y adolescentes, llevando a acoger al equipo de investigación como “tres hormiguitas más” que estarían explorando con ellos el mundo de La Casita de Nicolás.

A partir de esta acogida y actitud de apertura al proceso se desarrollaron los diferentes momentos en un ambiente cálido, tranquilo, divertido, desde los intereses y motivaciones de los participantes. Así, la fotografía, el dibujo, el origami, el juego, entre otras herramientas, fueron los pretextos para dinamizar los encuentros que aportaron significativamente a la exploración de sentidos, vínculos, gustos, relaciones, entre otras experiencias de la cotidianidad de los niños, niñas y adolescentes en el escenario de la IAPA.

Las entrevistas fueron grabadas en audio y luego transcritas para el manejo de la información en la matriz de recolección de datos. Los nombres de cada uno de los niños, niñas y adolescentes así como de la directora de La Casita de Nicolás fueron codificados con las siglas E1 a E6 con el propósito de proteger su identidad.

Al culminar el proceso del trabajo de campo, para el equipo de investigación es muy satisfactorio narrar los objetivos alcanzados. El inicio del trabajo de campo, tras la aprobación del anteproyecto de investigación por parte del CINDE, tuvo un retraso significativo (de agosto de 2014 a junio de 2015) debido a una situación puntual de carácter administrativo a nivel nacional del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF-, institución que debía aprobar el desarrollo de la investigación en la IAPA. En dicho trámite, el anteproyecto de investigación debió pasar también un filtro académico y jurídico para identificar la pertinencia de su realización. Así, la revisión académica fue en tiempos prudentes y se aprobó con pocos ajustes de forma. Sin embargo, la aprobación jurídica fue la que tardó diez meses en viabilizarse por parte de los funcionarios encargados.

De igual forma, al llegar al trabajo de campo, se encontró que los niños, niñas y adolescentes se encontraban en las vacaciones de verano en las que la mayoría de los participantes viajaban por un periodo de 45 días a conocer a sus posibles familias adoptantes. Esto para el equipo de investigación también significó una espera importante para poder realizar los encuentros programados. Finalmente, el 17 de julio de 2015 se comenzó el proceso de recolección de la información y se hizo cierre el 14 de septiembre de 2015.

1.5. Proceso de análisis de los datos

El proceso de recolección de los datos se convirtió en todo un ejercicio de exploración y aventura para el equipo de investigación, pues a partir de cada encuentro de trabajo de campo lograban identificarse elementos fundamentales para la exploración de los sentidos de familia.

Como se menciona inicialmente, la guía metodológica se convierte en la carta de navegación del equipo y a partir de allí se empieza a intencionar el análisis.

El análisis de la información se realizó a partir de la triangulación de los datos obtenidos desde: la observación participante, las técnicas interactivas de investigación, el diario de campo, las entrevistas no estructuradas registrada en una matriz de análisis, así como la revisión bibliográfica y teórica sobre los sentidos de familia dentro de los

escenarios de aprendizaje a partir del contraste con las categorías conceptuales, de las que se valió el equipo investigador para respaldar el contenido teórico.

Parafraseando a Hammersley (citado por Atkinson 1994) el proceso de análisis es examen de evidencias del conocimiento, creencias y acciones localizadas dentro de estructuras analíticas más generales. Es un método comparativo contrastante que articula y relaciona las categorías conceptuales que llevan a una estructura de la información, como lo refiere Galeano cuando afirma que “la investigación cualitativa estructura su trabajo analítico en torno a categorías, sin preocupación expresa por la medida, es decir, privilegia las categorías analíticas o nominales”. (p. 48)

Las categorías conceptuales que estructuran la información para una reflexión en un proyecto de investigación cualitativa implica una permanente confrontación entre la teoría existente y la información que se construye; pero dicha confrontación debe hacerse en un trabajo de inducción analítica. Es así como Galeano (2004) afirma lo siguiente:

“confrontación permanente de las categorías con la información que se genera y recolecta. Es un trabajo de inducción analítica, donde se contrastan los datos de la realidad con las categorías (en construcción) con el fin de dar contenido a las mismas”. (p. 39)

Concluimos que el contenido de las categorías conceptuales es la información que recolectamos en el ejercicio de observación participante que realizamos en la IAPA.

Así, en dicho proceso de análisis -como lo menciona Hammersley (citado por Atkinson, 1994) “la finalidad es captar los procesos sociales en su integridad, resaltando sus diversas características y sus propiedades, siempre en función de cierto sentido común sobre lo que es relevante para los problemas planteados en la investigación” (p. 162). En éste, el paso a paso a seguir se da desde los siguientes momentos:

- **Codificación:** en esta primera etapa de la investigación se recopila información de carácter general utilizando los diarios de campo y las notas de la observación participante. Es posible que en este proceso emerjan cuestionamientos y

empiecen a resaltar aspectos que entran en tensión con el referente teórico previo.

- **Categorización:** en la medida en que avanza la investigación, se profundiza en la información que surge de las tensiones teóricas y prácticas a partir del surgimiento de ideas fuerza y de la información emergente lo que posibilita generar agrupaciones conceptuales que llevan a la tercera fase del proceso: la jerarquización.
- **Jerarquización:** en esta fase, se prioriza la información obtenida hasta este punto en las categorías definidas de tal manera que pueda se pueda establecer relaciones entre las diferentes categorías y la información codificada permitiendo ubicar de la general a lo particular.
- **Generación de estructuras de sentido:** en esta fase se construyen y/o reconstruyen los conceptos a partir de interpretación y descripción de sentidos de los sentidos de familia que hacen posible la generación preguntas y reflexiones en el equipo investigador.

Así, a partir de los objetivos específicos propuestos para el proyecto de investigación, se desarrolla el presente ejercicio de poner a dialogar los testimonios narrados por los niños, niñas y adolescentes con relación a las categorías construidas inicialmente para orientar la exploración de los sentidos de familia construidos por los niños, niñas y adolescentes declarados en situación de adoptabilidad que habitan la IAPA.

2. PRINCIPALES HALLAZGOS Y DISCUSIÓN

En primera instancia se abordará la categoría ***la responsabilidad como práctica de acogida***. La institución Casita de Nicolás asume la competencia de educar, acompañar, criar y todas las demás implicaciones que conlleva la responsabilidad del desarrollo de los niñas, niñas y adolescentes que llegan allí por diferentes circunstancias a pasar un tiempo de transición, que puede ser muy corto o muy largo, dependiendo de las

particularidades de cada situación. Es en ese espacio donde se sucede la vida, su vida en espera, manifestándose en expresiones como:

Cuando llegué a la Casita de Nicolás la primera persona que me recibió fue una profesora, la profesora Ximena. Cuando hablé con ella ya me tranquilicé, ella me dijo que me tranquilizará que no me iba a pasar nada, que aquí iba a estar bien y ya, y después hablé con una niña que se llama Susana. Llegamos por la tarde y después de que me tranquilicé me puse a jugar. Por la noche no dormí. E1 (Comunicación personal, 15 de agosto, 2015)

Yo pensaba que la Casita de Nicolás podía ser hasta que estuviera grande E2 (Comunicación personal, 15 de agosto, 2015)

En La Casita de Nicolás permanece un grupo de personas que realiza diferentes labores cotidianas para cuidado y bienestar de los niños, niñas y adolescentes que habitan la IAPA: personal de cocina que mantiene los alimentos en horarios establecidos y acordes a las necesidades alimenticias, una persona para el aseo, orden de la casa y demás tareas de limpieza, una enfermera que está pendiente de la salud de todos los niños, especialmente de los más pequeños que están en las sala-cunas, una cuidadora para párvulos que están ubicados también en un sector especial; los niños, niñas y adolescentes de mayor edad tienen apoyo en tareas y otros temas con una docente, una psicóloga también hace presencia en la casa y permanentemente esta interactuando con ellos en grupo y de manera individual, de acuerdo a sus necesidades. Adicional a lo anterior, los niños que requieran atenciones específicas son apoyados desde afuera con otra red de profesionales como médicos, neurólogos y demás. Para un mayor cuidado de los niños y niñas, especialmente, de los más bebés, llegan diariamente a La Casita de Nicolás unas madres voluntarias que apoyan las labores de crianza, estas señoras también son mencionadas por los niños como personas que les brindan cariño y cuidados. En una casa separada pero cercana, funciona el área administrativa, con diversas personas que desempeñan diferentes roles para el buen desempeño de la institución.

Las cuidadoras transmiten seguridad que les ayuda en su desarrollo a niños, niñas y adolescentes dentro de la casa. En sus diferentes expresiones, los niños las refieren como cariñosas, consejeras, amorosas, preocupadas por ellos, simpáticas, divertidas y quienes les dan un consuelo cuando se sienten tristes. Allí sucede ese acogimiento tan relevante que no va en una sola vía pues los niños y niñas las abrazan, les manifiestan cariño, replicándose a su vez estas acciones de los mayores hacia los más pequeños, peinándolos, jugando, enseñándoles y consolándolos en sus momentos de llanto. Es importante resaltar que tanto de los adultos cuidadores hacia los niños, como entre los mismos niños, se puede identificar la transmisión de sentimientos, afectos, valores, seguridades y muchos otros aspectos que perciben los menores mientras están creciendo en un espacio de acogida como se configura la IAPA.

Al preguntarles cómo identifican la responsabilidad ellos se remiten inmediatamente a lo que hacen sus cuidadoras, diciendo:

Acá en la Casita de Nicolás las personas que responden por algo son los adultos, responden por los niños, responden por nosotros. E1 (Comunicación personal, 15 de agosto, 2015)

En esta misma línea, otro de los participantes dice: "La responsabilidad de La Casita de Nicolás es ayudarnos, cuidarnos y estar pendientes de nosotros". E3 (Comunicación personal, 15 de agosto, 2015)

Otra niña se los expresa como:

Tienen responsabilidad con nosotras María la psicóloga y todas las del frente, que lo ayude ajá, cuando está triste, le cuentan cómo va el proceso de uno. Mmm... que las profesoras nos llevan a la escuela, no nos dejan salir solos, nos cuidan y ya. E4 (Comunicación personal, 15 de agosto, 2015)

Los niños reciben una clara información sobre las normas, lo que los va orientando a ser responsables, por ejemplo con sus tareas, con su ropa, con el cuidado de los más pequeños, "Cuando me dices la palabra responsabilidad pienso en que tengo que cuidar algo". E2 (Comunicación personal, 15 de agosto, 2015)

Varios de ellos lo expresan con sus respuestas pero también se refleja en las fotografías que se toman con las personas que más aprecian en la casa y la mayoría busca abrazar niños de los más pequeños de la casa, una de las niñas incluso parece no querer fotografiarse con nadie más y solo busca uno y otro niño a los cuales llama por su nombre, dando muestras de ternura, por ejemplo: "A mí siempre me dicen que cuide a los niños pequeños de la pieza". E2 (Comunicación personal, 15 de agosto, 2015)

En la Casita de Nicolás, los niños, niñas y adolescentes, encuentran un escenario que les propicia no solo cuidado, sino también afectividad, que se manifiesta entre los mismos niños y entre éstos y los cuidadores. Desde su ingreso a la IAPA, la acogida se brinda por parte de los niños, niñas y adolescentes que viven en ella; con este primer acercamiento entre ellos, hay palabras de esperanza, tranquilidad, confianza, venidas de quienes ya pasaron por el mismo momento, lleno de miedo y angustia. A propósito de lo afirmado, la directora administrativa de la Casita de Nicolás, cuenta al respecto:

Quando el niño llega nosotros generalmente recibimos la documentación, historia clínica etc. Luego se pasa al frente, se le entrega a la docente del área para que con los niños le hagan la inducción, o sea, los adultos no le hacen la inducción sino los niños, ellos les enseñan el área, el dormitorio, su cama, esto y aquello, y para que lo inviten a jugar rapidito (risas); y bueno, entonces se va a jugar... y luego todas esas siguientes semanas viene la parte de las evaluaciones (Directora Casita de Nicolás, comunicación personal 14 de septiembre, 2015).

El análisis de la categoría responsabilidad, desde las voces de los niños nos permitió encontrar en sus relatos una categoría emergente: **cuidado**. Si bien está ligado a la responsabilidad, los niños expresan el cuidado como protección hacia ellos, que no les ocurra nada, que sientan la protección de parte de los cuidadores y lo expresan así:

Una de las personas que me ha cuidado desde que llegué hasta ahora que estoy más grandecito es la profesora Gisela. Ella me cuida mucho cuando estoy enfermo. E2 (Comunicación personal, 15 de agosto, 2015)

También dice una de las niñas

La responsabilidad de la Casita de Nicolás es ayudarnos, cuidarnos y estar pendientes de nosotros. Responsabilidad es cuidar las cosas y mantenerlas en orden. E3 (Comunicación personal, 15 de agosto, 2015)

La institución viene realizando las labores de parentalidad que competen al cuidado, con la responsabilidad que exige el ser quien cuida del otro, con las acciones algunas veces adelantadas a lo que el otro pueda necesitar. Siendo soporte para poder promover unos mejores seres humanos. Lo anterior se relaciona con lo que menciona en su investigación (Sallés y Ger, 2011) en términos de la parentalidad social como la posibilidad que tienen cuidadores, diferentes incluso a los progenitores, de acompañar los procesos de educación, cuidado y crianza de los niños, niñas y adolescentes para que puedan desarrollar las capacidades necesarias que aporten a su bienestar. Así,

En algunos casos prevalece aún la creencia de que los progenitores por el hecho de haber concebido a sus hijos serán capaces de proporcionarles las atenciones necesarias, pero en realidad encontramos que hay padres y madres biológicos que por diferentes motivos (por sus historias de vida, o por los contextos sociales, familiares y/o económicos que viven) no tienen la capacidad necesaria para asegurar la crianza, el desarrollo y el bienestar de sus hijos/as. (p. 28)

Acerca de los sentidos de familia que construyen estos niños, niñas y adolescentes, se hace evidente que el concepto de familia que expresan es el reconocido como nuclear donde cuentan con una madre, un padre y unos hermanos.

Desde lo que les dice la institución, los niños, niñas y adolescentes van construyendo una forma y un sentido especial sobre la familia, así lo expresan algunos de los participantes,

Acá en la Casita de Nicolás me han dicho que la familia es algo muy bonito, que más han dicho, que hay niños que han salido para allá para donde la familia y que han cambiado mucho, que el coso de la familia es un proceso muy diferente al de acá. Yo no pensaba cómo era una familia, yo no me la imaginaba, no yo no sé, a

mí siempre me pregunta usted como quiere su familia y o siempre he dicho a mí no me importa como sea la familia, pero yo quiero una mamá y un papá, yo siempre he dicho eso, eso es verdad a mí no me importa. Así tuvieran hijos o no tuvieran hijos, de todas maneras me van a querer, no me importaba. E1 (comunicación personal, 15 de agosto, 2015)

Me la imaginaba con mascota, con hermanos, con papá y con mamá. E3 (comunicación personal, 15 de agosto, 2015)

En otros casos, algunos niños no recuerden su experiencia anterior dado que llegaron a la vida institucional muy tempranamente y no existe en ellos otro referente de familia. Esto se evidencia en estas dos declaraciones:

Yo como antes de llegar acá yo no sabía que era ni siquiera que era una familia, pues yo no sabía que era eso, y yo lo busque en un diccionario. E1 (comunicación personal, 15 de agosto, 2015)

Antes de llegar a la Casita de Nicolás no tenía ninguna idea sobre qué era la familia. E2 (Comunicación personal, 15 de agosto, 2015)

De igual forma, el testimonio de la directora de la institución expresa que

Muchos niños no tienen el referente de que es una mamá, que es una papá... o sea, tienen el referente de una persona adulta cuidadora, esos cuidados entre comillas, pero como ese esquemas de familia que nosotros conocemos de papa, mama, hijos, muchos niños no los tienen ((Directora Casita de Nicolás Comunicación personal 14 de septiembre, 2015).

Los menores en general dejaron ver en los diferentes momentos de encuentro que anhelan una familia, que solo esperan de ellos que los quieran, dice un participante:

No me imaginaba a la familia que me iba a acoger, me la imaginaba con mascota, con hermanos, con papá y con mamá. E2 (Comunicación personal, 15 de agosto, 2015)

Aún con las valoraciones positivas que manifiestan sobre la institución Casita de Nicolás, no ven allí una familia dicen:

Pienso en la familia que la va adoptar a uno, un cambio que es muy diferente, Si muy diferente a las instituciones. E5 (Comunicación personal, 15 de agosto, 2015)

También lo expresa otro participante de esta manera:

Pensaba que era para que nos cuidaran hasta que nosotros fuéramos grandes. Luego, cuando me explicaron pensé: ah esto es un centro de ayuda. E2 (Comunicación personal, 15 de agosto, 2015)

Los menores que participaron en esta investigación presentaron una característica que no teníamos prevista, y fue la de estar en proceso de adopción en diferentes momentos, unos muy avanzados y otros apenas en pasos iniciales pero que dejan ver otros sentimientos en los niños como la timidez y limitación para hablar de su posible familia con los demás niños para no causarles dolor y pena por no ser ellos los que están en esta circunstancia. Así lo expresaron:

Las niñas en el cuarto no hablan de la familia, pues ellas no hablan de eso, yo no les hablo de eso, porque la otra vez... estábamos hablando de eso y yo no sé Mónica que le hizo a Carmen, y se puso a llorar entonces Liliana dijo que no habláramos de eso, y yo dije a bueno, que de pronto hacíamos sentir mal a Carmen, entonces no volvimos a hablar de eso. E1 (Comunicación personal, 15 de agosto, 2015). Entre las amigas nunca hablamos de la familia y en la Casita de Nicolás tampoco se habla nada. E3 (Comunicación personal, 15 de agosto, 2015)

Los niños, niñas y adolescentes manifiestan tristeza y silencios cuando alguien se va de la Casita de Nicolás, especialmente personas del grupo de cuidadores. Lo relatan como una pérdida permanente de vínculos y afectividades. Esto provoca en ellos un sentimiento de desapego, pues saben que las personas con quienes comparten cotidianamente, sus cuidadoras y personal de apoyo de la institución, fácilmente dejan de hacer parte del grupo de protectores o cuidadores. Ese sentimiento de pérdida también está presente con respecto a los niños y niñas que habitan la institución debido

a que presentan gran movilidad en su estadía. Cuando alguien se va, más allá de las razones de su ida, los niños sienten que se rompen afectos en ellos, dejan de nuevo vacíos en los vínculos de apego que habían construido dentro de la casa. Ese sentimiento de desapego, otra de las categorías emergentes en esta investigación, fue expresada de diversas formas:

Cuando estoy por fuera de la Casita de Nicolás ya no extraño a nadie, ya no. Antes sí extrañaba, pero ya no, ya no extraño a nadie. E1; desde que llegué a la Casita de Nicolás han cambiado muchos profesores. Eso a veces me hace poner triste y a veces feliz. Me pongo feliz es porque a veces tengo rabia y me pongo feliz si se va y a veces me da tristeza porque cuando me... (Guarda silencio). E2; de los profesores que se han ido y que más extraño es a la profesora Doris porque ella también me ayudó mucho. E2; no voy a extrañar nada de la Casita de Nicolás cuando me vaya. E3; me pone triste mmm... pues que todo el mundo se va, y uno acá se queda. (Llora) E4; extraño a Mireya se fue como en el 2013, si se fue con una familia a Minneapolis. E5; Mercedes también, ellas son nuevas. Nos las cambiaron a todas, cambiaron a Lina, a Lucy y ya, ya no se mas, yo confiaba en Doris, Ay Doris nos hacia todos los días pensar en positivo, y cuando decíamos algo malo ella nos decía que no, que pensáramos bien, que eso podía pasar y eso, a todos les daba consejos. E5; si, porque todo el que llegue aquí, se va, No. No porque los niños si se fueron fue por el bien, si las personas se fueron consiguieron otro trabajo. E5 (Comunicación personal, 15 de agosto, 2015)

Esta identificación del desapego como categoría que emerge con fuerza de los relatos de los niños es producto de la condición intrínseca de la IAPA que está en la búsqueda permanente de familia para los menores que llegan allí y otros posiblemente porque regresan a sus familias después de procesos judiciales. Igualmente los cuidadores que permanentemente rotan en esta institución también obedece a políticas institucionales de no favorecer permanencias largas en la Casita de Nicolás que generen vínculos estrechos que luego serán más difíciles de romper y podrían culminar en mayores traumatismos en los procesos de los niños y niñas.

Para finalizar este análisis, se presenta la categoría **la familia como espacio de acogida y los vínculos afectivos**, en la que se confirma lo observado y recopilado desde la experiencia de las investigadoras en el trabajo de campo, con la afirmación que hacen Poch & Vicente, (citados por Melich & Boixader 2010), en su escrito La acogida y la compasión: acompañar al otro

(...) el ser humano, es un ser vulnerable y que casi nunca vive aislado, al contrario, desde su llegada al mundo vive en relación. Es en esta relación con otros seres humanos que se construye a sí mismo como ser humano; y nazca donde nazca, será la calidad y la calidez de la acogida inicial las que determinarán, en gran manera, su sentido de pertenencia o no a las diversas comunidades de las que formará parte a lo largo de su vida (...). (p. 84)

Al respecto, uno de los niños narra en su testimonio:

Cuando un niño llora acá le hablan y tratan de tranquilizarlo. Cuando veo un niño llorando me gusta acercarme para saber qué le pasa. Yo le digo: '¿qué le pasó?' y después se calma y juega. E2 (Comunicación personal, 15 de agosto, 2015)

Por otro lado, **la crianza como un acontecimiento educativo** fue otra de las categorías preliminares planteadas en el proyecto de investigación y la cual apuntaba a uno de los objetivos específicos de la investigación: Entender, desde la perspectiva de los niños, niñas y adolescentes, la crianza como acontecimiento educativo que ocurre en el espacio de la IAPA.

Así, a partir de los testimonios de los protagonistas del proceso de investigación, el equipo de investigación pudo realizar acercamientos muy significativos al concepto de crianza desde sus perspectivas y cómo desde allí se encuentran unos entendimientos con relación a un concepto que pudiera resultar ajeno para los niños, niñas y adolescentes en un contexto diferente al escenario del hogar pero que, desde sus

vivencias, experiencias y vida cotidiana en la institucionalidad, parece cobrar un sentido importante con relación a su permanencia en la IAPA. Según algunos de los protagonistas del proyecto de investigación, dicho concepto tiene las siguientes polifonías:

La palabra crianza es cuidar alguien y cuidarlo desde bebé, desde bebé hasta grande. E1; la palabra crianza es que nos cuidan hasta cuando seamos grandes. Como que lo tiene a uno desde pequeño hasta grande. E2; crianza es como a uno lo cuidan, como a uno les enseñan las normas. E4 (Comunicación personal, 15 de agosto, 2015)

Al respecto, algunos autores mencionan que,

la crianza implica los procesos de cuidado, protección, afectividad, socialización, enculturación y educación que los adultos más próximos les otorgan a las niñas y niños, en especial, en los primeros años de su existencia. Este periodo, por ser el más vulnerable y de mayor plasticidad, en la vida humana, determina la relevancia de estas acciones, que velan no sólo por la existencia del niño, sino por su desarrollo oportuno y adecuado, junto con su integración a su grupo de pertenencia (Peralta, citado por Gallego, 2012, p. 11)

De igual forma, Villegas (citada por Gómez, et al., 2011) define la crianza como “el escenario de preparación para ayudar al niño y a los adolescentes a convertirse en adultos capaces y seguros”. (p. 143)

Los planteamientos anteriores, tanto desde los protagonistas como desde los teóricos, refieren aspectos que van un una línea similar de definiciones. Sin embargo, también desde el testimonio de una las de las protagonistas del proceso, se obtienen respuestas como: “La palabra crianza no significa nada” (E3) (Comunicación personal, 15 de agosto, 2015) y en esta misma línea, otra de las protagonistas expresa:

Yo no recuerdo cómo me criaban antes de llegar acá a la Casita de Nicolás. Yo sólo recuerdo que llegué ahí a Bienestar y ya. Yo llegué a Bienestar disque a un coso de emergencia, ahí llegué yo. Luego me mandaron a un hogar sustituto, a las

dos partes llegué con mi hermanito. Del hogar sustituto casi me vuelo porque a mí me pusieron a criar un niño, y yo ni siquiera sabía que era eso, entonces yo le dije yo no voy cuidar chinos. E1 (Comunicación personal, 15 de agosto, 2015)

Teniendo en cuenta que la palabra crianza desde la definición de los niños, niñas y adolescentes remite, reiterativamente, al concepto de cuidado, se relacionan algunos de sus testimonios:

Cuando me enfermo, me cuidan mucho, la profesora le dice a la doctora (médica) uno qué tiene y ya ella viene y le dice los medicamentos y acá están muy pendientes para que uno se alivie. E1 (Comunicación personal, 15 de agosto, 2015)

En esta misma medida, se describen situaciones o experiencias donde los niños, niñas y adolescentes con relación a los cuidados iniciales tras la llegada a la IAPA:

Aquí en la Casita de Nicolás hacen cosas para cuidarlo a uno, lo cuidan a uno como si fuera bebé, lo reciben, le miran la historia, le miran la historia familiar, le hacen un montón de cosas, que si le falta nombre se lo ponen, que si le falta yo no sé qué, le hacen todo. Todo eso lo hacen allí al frente (parte administrativa). E1 (Comunicación personal, 15 de agosto, 2015)

Con respecto al cuidado, las autoras Moreno & Granada (2014) plantean:

(...) La comprensión del sistema de cuidado ha tomado como referencia la teoría ecológica del desarrollo de Bronfenbrenner y considera la noción de cuidado utilizada en el campo de la enfermería por Watson quien define el cuidar como un proceso interconectado e intersubjetivo de sensaciones compartidas entre la enfermera o enfermero y su paciente; este concepto se amplía con Barudy y Dantagnan, quienes nos dicen que “somos una especie afectuosa y cuidadora”; los seres humanos tenemos una capacidad biológica para percibir situaciones de demandas; esta capacidad está presente en el ser humano, es innata, pero la forma de cuidar es lo que se aprende en la relación con otros. Las formas de cuidado recibidas sobre todo durante nuestros

primeros años quedan impregnadas en los seres humanos; si hemos sido cuidados con delicadeza, ternura y esmero, probablemente también desarrollemos estas mismas cualidades para cuidar a otro (...). (p. 124)

En esta misma medida, los protagonistas narran algunas normas y prácticas asociadas a las dinámicas de la IAPA:

Las personas con las que comparto en la Casita de Nicolás me dan consejos, me dicen que me dicen que yo soy muy afortunada de tener esos papás y que ojalá me vaya bien, que siga adelante. Yo de eso recibo todo lo que me dicen pero yo digo que sí me va a ir bien. E1; De los consejos que me dan lo que más pongo en práctica es que me comporte bien. Comportarme bien es no hacer cosas malas. Hacer cosas malas es algo así como robar. E2 (Comunicación personal, 15 de agosto, 2015).

Teniendo en cuenta lo anterior, Villegas (citada por Gómez et al. 2011) plantea que,

para que la crianza sea efectiva es preciso que el niño y los adolescentes sean acompañados por mínimo un adulto, que establezca distancia y diferenciación jerárquica con ellos, pero que esté mediada por una relación afectiva, enriquecedora, segura, de tal manera que ellos puedan convertirse en adultos seguros y capaces de establecer relaciones afectivas y maduras con los que los rodean (p. 148).

En la misma línea de las prácticas, se encuentran los testimonios con relación a las normas y al cumplimiento de éstas. Aquí, los protagonistas expresan que:

Las normas de la Casita de Nicolás son: no salir, no hacerle bulla a los compañeros, hacerle las tareas grupales, ganar el año, tantas cosas, cuidar la Casita, no me las sé todas, pero las cumplo. E1; Arreglar la ropa. Porque viene en una canasta, la ropa, la tenemos que guardar en un cajón. La comida y después a ver televisión y después a dormir; también debemos ayudarle a la profesora. Manejarse bien... hacer las tareas... tener el cuarto ordenado... mantener las cosas de uno ordenadas... mmm comer todo lo que le dan. E4; las

reglas de la casa son: Mmm acostarnos cuando nos digan, o sea a las 9, y comernos todas las comidas, respetar a los adultos, y no entrar a la sala de los bebés ni a la sala de los otros bebés y cuando veamos a alguien en problema decirle a la profesora... tener la pieza organizada, yo obedezco. E5 (Comunicación personal, 15 de agosto, 2015)

Por otro lado, con relación a las normas y al cumplimiento o no de éstas, se tienen varios testimonios desde los protagonistas en los que aparece de manera explícita el relacionamiento que se da cuando alguno de los niños, niñas y adolescentes incumplen los lineamientos institucionales. Algunas de las expresiones son:

Cuando no cumplo las normas de la Casita de Nicolás me regañan, no me dejan jugar y a veces nos hacen acostar más temprano, a las 5pm. E1; cuando alguien no cumple las normas de la Casita de Nicolás lo regañan. E2); los castigos son no ir a un paseo y así... o lo dejan haciendo 300 planas acá. Escribir, Debo de manejarme bien. E4 (Comunicación personal, 15 de agosto, 2015)

De igual forma, se relata:

Sí, una vez me castigaron cuando me puse a pelear con una niña, me sancionaron, Que me acostara temprano. Otros castigos son: no viendo tele, no subiendo a la terraza a jugar futbol, o con un paseo. Dentro de la Casita de Nicolás me siento bien. E2 (Comunicación personal, 15 de agosto, 2015)

En esta medida estos autores plantean que

en cualquier grupo humano la crianza implica una serie de prácticas y actividades que están 'disponibles' para aquellos que se encargan del cuidado de los niños; éstas, a su vez, están basadas en creencias acerca de por qué una práctica es mejor que otra. (Simarra, 2013, citada por Goncalvez & Franco, 2011, p. 168)

La educación es un proceso que propende por la formación integral de los sujetos a partir del desarrollo de capacidades de diversa índole, para la socialización y vivencia en determinados contextos. Al respecto, parafraseando a Villegas, (citada por Gómez, et al. 2011) en dicho proceso de acompañamiento la familia tiene cuatro funciones que

pueden considerarse fundamentales para los niños y niñas: asegurar la sobrevivencia, proporcionar el clima afectivo, aportar la estimulación y tomar decisiones (p.147). Asimismo, Zaccagnini (2003) expone que

Las prácticas educativas deben entenderse no sólo en su limitada circunscripción al ámbito institucional de la escuela sino que se definen como una de las estrategias privilegiadas de las cuales, la sociedad se vale para la transmisión del corpus de saberes y conocimientos culturalmente válidos a las jóvenes generaciones. Ampliando el concepto, toda práctica educativa es en sí productora de sujetos a partir de otros sujetos, es decir, se trata de una mediación. (p. 2)

Finalmente, Cardona (2013) plantea que:

Las pautas de crianza corresponden a construcciones sociales e individuales, ellas evidencian el medio donde se vive, las relaciones construidas y el sentido que los padres y las madres, o los cuidadores, dan a los niños. Es decir, el tema de la crianza pasa por el sentido de familia y las formas relacionales que se establecen en los diferentes espacios de socialización. (p. 51)

Con relación a las prácticas y pautas de crianza mencionadas en la línea de las expresiones anteriores, es importante contrastar la información con lo expresado desde la dirección de la IAPA frente a los lineamientos institucionales para la protección y acompañamiento de los niños, niñas y adolescentes declarados en situación de adoptabilidad. Al respecto, la directora de la Casita de Nicolás dice:

Los niños vienen de unas familias disfuncionales, con muchas carencias, con mucho maltrato, entonces llegan a una institución donde inicialmente les cuesta, sobre todo la norma, pues porque todo es muy normativo, programado, donde tiene que respetar muchas normas, donde hay unas exigencias de bañarse, organizar, cuidar las cosas, hacer las tareas, no maltratar, no decir palabras... Cuando el niño ya se adapta, y entra como en la ruedita y le va bien, y funciona, muchas veces dice: "bueno, y yo para que me voy a ir de aquí?" si es más fácil vivir en una institución que en un medio familiar porque es que en una institución tú das lo mínimo, en una familia tú tienes que dar más, aquí no

necesariamente tienes que dar, en una familia es de dar y recibir; en una institución no, tú tienes que comportarte de una manera x y recibes todos los beneficios, en una familia es diferente, desde lo afectivo tú tienes que dar, aquí no necesariamente tienes que dar, entonces los niños se acostumbran a vivir en medio de la institución, y no quieren ser adoptados y no quieren tener familia porque temen esa exigencia. (Comunicación personal 14 de septiembre 2015)

Dichas normas y dinámicas institucionales favorecen que los niños, niñas y adolescentes vayan adquiriendo ciertas responsabilidades mientras habitan este espacio, sin embargo, las labores asignadas son mínimas y pueden ser percibidas por éstos como un aporte no significativo pues se identifican los roles de las personas que lo hacen como parte de su trabajo. En esta medida, sus responsabilidades se asumen mediadas por la regla institucional. Caso diferente ocurre en el espacio de la familia donde las labores domésticas tienen una connotación de contribución diferente, en términos de enseñanza de capacidad para la vida, un aporte para una causa común mediado por sentimiento de pertenencia, de comunidad, de afectividad, de vínculo tanto con los integrantes de la familia como con los espacios físicos.

REFLEXIONES FINALES

1. Los niños, niñas y adolescentes manifiestan estar a la espera de una familia pues aunque sienten en la institución experiencias de cuidado y aprendizajes de valores, responsabilidades, educación, no lo ven como una familia.
2. Desde los lineamientos institucionales se manifiesta explícitamente la necesidad de no fortalecer vínculos afectivos entre cuidadores y niños, niñas y adolescentes desde unas estrategias restrictivas que buscan el no apego entre ambas partes que puedan afectar los procesos de adopción. Sin intención de decretar que estos lineamientos son buenos o malos, es evidente que se generan vacíos y tristezas en las afectividades de los niños, niñas y adolescentes de manera recurrente.
3. El sentido de familia de los niños, niñas y adolescentes se concibe desde la tipología de familia nuclear, pues se espera un papá, una mamá, unos

hermanos. En sus relatos y los de la administración no se tuvieron expresiones donde se contemplen otras tipologías familiares como por ejemplo: monoparental, unipersonal, homosexual, extensa.

4. Con relación a la responsabilidad, se encontró que dicho valor está limitado por las responsabilidades que tiene la institución con relación al cuidado y la protección. La institución asume gran parte de ésta. Esto lleva a que en los hogares adoptantes se puedan generar dificultades para adquirir responsabilidades de la vida doméstica: lavar la loza, organizar el cuarto, asear la casa, estar pendiente de su ropa, entre otras, pues en el escenario de la IAPA y en el familiar se generan diferentes grados para involucrarse y sentirse parte activa de estas acciones.
5. El sentido de familia que tienen algunos niños, niñas y adolescentes es el que han aprendido en la institución pues sus experiencias previas con relación a vivir en una familia funcional antes de llegar a la IAPA es ajena y por tanto existen referentes como cuidado, protección, cariño que están relacionados con aquello que ellos tienen como expectativa al encontrar como familia.
6. Para los niños, niñas y adolescentes es difícil narrar recuerdos y experiencias de su vivencia de familia antes de llegar a la IAPA, percibiéndose en algunos, tristeza y silencio al escuchar la pregunta al respecto.
7. Algunas experiencias de cuidado, afecto, formación y protección son percibidas por los niños, niñas y adolescentes como vivencias y aprendizajes en el espacio de la IAPA a partir de la interacción con sus compañeros y cuidadores.
8. Aunque la institución provee los medios y elementos necesarios para suplir las necesidades vitales de los niños, niñas y adolescentes, en éstos existe un deseo de encontrar una familia adoptante, un espacio físico y emocional en el que se sientan acogidos, amados, protegidos, cuidados y con la posibilidad de fortalecer unos vínculos afectivos duraderos.
9. La IAPA se configura como un espacio de acogida para los niños, niñas y adolescentes a partir de las experiencias de cuidado, protección, afecto y demás que se perciben a partir de las prácticas institucionales y de las dinámicas que

emergen en el relacionamiento diario con los otros, tanto cuidadores como compañeros.

3. PRODUCTOS GENERADOS

A partir del proceso de investigación el equipo generó los siguientes productos:

- Artículo individual titulado *Consideraciones sobre ser responsable*, Mary Yaneth Vargas.
- Artículo individual titulado *Educar desde la compasión, el escenario familiar como contexto*, Claudia Patricia Granda
- Artículo individual titulado *La crianza como acontecimiento educativo*, Maribel Cano
- Artículo colectivo *Los sentidos de familia que construyen los niños, niñas y adolescentes declarados en situación de adoptabilidad que habitan las Instituciones Autorizadas para Desarrollar Programas de Adopción - IAPAS- en Medellín, Antioquia.*

Es importante mencionar que la propuesta educativa no fue un producto generado a partir del proceso de investigación pues se realizó para otra institución de manera independiente debido a los tiempos de espera que implicó la parte inicial del trabajo de campo del proyecto de investigación a raíz de los trámites administrativos del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF-.

4. Bibliografía

Bronfenbrenner, U., (1985), *Contextos de crianza del niño. Problemas y prospectiva*. Infancia y Aprendizaje 29(11), 45-55

- Cardona de la M, M. (2013). *Efectos de la dinámica familiar y las relaciones sociales en la crianza de los niños y las niñas. Tendencias y Retos*, Unisalle. Bogotá 18(15), 49-64
- Galeano, M. E., (2004) *Diseños de proyectos en la investigación cualitativa*, Medellín: Universidad EAFIT
- Galeano, M. E. (2011) *Modulo construcción de los Datos en las ciencias sociales* Maestría en Educación y Desarrollo Humano. Bogotá-Manizales: CINDE-Universidad de Manizales
- Gallego, T. (2012). *Familia, infancias y crianza: tejiendo humanidad. Revista Virtual Universidad Católica del Norte*. No (35), Recuperado desde: file:///C:/Users/juan/Downloads/352-1710-1-PB%20(1).pdf.
- García, B., González, S., Quiroz, A. & Velázquez A., (2002), *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa*, Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Gómez, R.; Salazar, B.; Quevedo, V. & Vélez, A., (2011) *La crianza en los nuevos tiempos. Una mirada académica*. Medellín: Imprenta Universidad de Antioquia.
- Gonzalvez. D. & Franco, F. (2011) *Las pautas de crianza en la ciudad de Mérida y su relación con la educación inicial. Registro etnográfico - exploratorio. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales* (17), 165-192
- Larrosa et. Al. (1995) *Déjame que te cuente. Ensayos de Crianza y Educación*, Laertes, Barcelona.
- Lévinas, E. (1993), *Entre Nosotros: Ensayos para pensar en otro*, Editorial pre-textos, España.
- Luna M. T., (2010) Módulo Investigación Comprensiva: Implicaciones Metodológicas, *Maestría en Educación y Desarrollo Humano. Bogotá-Manizales: CINDE-Universidad de Manizales*
- Melich, J. C. & Boixader A. (2010), *Los Márgenes de la Moral, Una mirada ética a la educación*. Barcelona: Grao
- Moreno, M. T. & Granada, P. (2014). *Interacciones vinculares en el sistema de cuidado infantil. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12 (1), 121-139
- Pineda, A., (2013) *Los vínculos afectivos en las familias como recurso ante la vulnerabilidad, Aletheia* 5 (2) 90-107
- Salles, C. y Ger, S. (2011), *Las competencias parentales en la familia contemporánea: descripción, promoción y evaluación, Educación Social, Dialnet*, 49, .25 – 47
- Zaccagnini, M. C. (2003), *Impacto de los paradigmas pedagógicos históricos en las prácticas educativas contemporáneas, Dialnet* recuperado 17 de mayo de 2014
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipoDeBusqueda=ANUALIDAD&revistaDeBusqueda=1240&claveDeBusqueda>

5. ANEXOS

ANEXO 1. CONSENTIMIENTO INFORMADO

Los sentidos de familia que construyen los niños y niñas declarados en situación de adoptabilidad que habitan las Instituciones Autorizadas para Desarrollar Programas de Adopción –IAPAs- en Medellín, Antioquia.

Consentimiento informado

Nombres y Apellidos del participante:

Código de entrevista/actividad: _____

Introducción

La familia ha sido objeto de grandes transformaciones y, acorde con las tendencias contemporáneas, no puede entenderse ésta exclusivamente como aquella que se constituye desde la consanguinidad o el derecho, sino que también es a partir de las diferentes formas de agrupación humana que se van estableciendo vínculos, relaciones, roles, responsabilidades, normas de convivencia, entre otras características que se pueden relacionar con las funciones que históricamente se le han atribuido a la familia como una de las instituciones más importantes de la sociedad.

Para los niños y niñas que se encuentran en las Instituciones Autorizadas para desarrollar Programas de Adopción –IAPAs-, éstas se convierten en sus lugares de habitación o domicilio que, mientras estén a la espera de ser incluidos en un programa de adopción y los acoga como hijo una familia adoptante, se tornan en su espacio cotidiano donde viven, desempeñan roles, adoptan actitudes, tejen vínculos y comparten situaciones comunes con otros niños y adultos responsables de su custodia y cuidado.

Teniendo en cuenta lo anterior, es importante mencionar que poco se ha indagado por la percepción, sentido, vivencia del niño y niña declarado en situación de adoptabilidad, precisamente porque se encuentran, legalmente, restablecidos sus derechos y ubicados en un escenario de acogida. Y es en esta me en la que el equipo de investigación ha seleccionado a La Casita de Nicolás como invitada a participar de este proceso de investigación a partir de la posibilidad de que nos abran sus puertas para realizar acercamientos como parte de un ejercicio académico que tienen como única y exclusiva finalidad generar un aporte al avance en el conocimiento frente a la pregunta por la construcción de los sentidos de familia, específicamente, desde la voz de sus protagonistas: los niños y las niñas. Así, el objetivo de esta investigación es explorar los sentidos de familia que construyen los niños y niñas declarados en situación de adoptabilidad que habitan las Instituciones Autorizadas para Desarrollar Programas de Adopción –IAPAs- en Medellín, Antioquia.

Características de la investigación

Los protagonistas de esta investigación son los niños y niñas con los siguientes criterios de inclusión:

- ❖ Niños y niñas que tengan una permanencia en la IAPA no menor a 5 años
- ❖ Niños y niñas que hayan ingresado a la IAPA máximo a los tres años de edad

- ❖ Niños y niñas que actualmente tengan entre 6 y 14 años de edad

El enfoque que nutre la presente investigación es el Histórico – Hermenéutico. A partir de éste, tal y como lo plantea la investigadora María Teresa Luna, “el asunto del análisis en una perspectiva investigativa como la que aquí se aborda, obliga a dar una mirada a la intencionalidad que se ubica tras el propósito de acercarse a los lenguajes en los que se hacen visibles las prácticas de vida humanas. Hasta el momento se ha identificado una diversa gama de opciones para la aproximación investigativa al mundo de las representaciones simbólicas, es decir, al mundo del lenguaje como también al mundo de la interacción comunicativa en la que se realiza lo lingüístico y desde donde se construyen modos de pensar, sentir y actuar”. (María Teresa Luna, Módulo Investigación Comprensiva, 2010). Así, desde un ejercicio narrativo y de observación participante el equipo de investigación pretende realizar un estudio de narrativas: las narrativas de los niños y las niñas como portavoces y protagonistas de sus historias y sentidos.

Las narrativas se convierten en la posibilidad fundamental para generar acercamientos a las realidades de los niños y niñas. Y la observación participante, se intencionará a través de técnicas interactivas que posibiliten la expresión y la evidencia de las prácticas de vida de los niños y niñas desde su cotidianidad dentro del ambiente de la IAPA de una forma más amigable y cercana para ellos buscando generar sinergias, confianza y demás sensaciones que permitan a los niños y niñas compartir en un espacio de familiaridad y tranquilidad. Así, teniendo en cuenta las características de la población, dichas técnicas deberán enfocarse desde la lúdica, el juego, las artes y la entrevista no estructurada.

A partir de las revisiones iniciales sobre técnicas interactivas de investigación se consideran las siguientes como posibilidades para implementar en este trabajo acorde a las intencionalidades que se tienen frente a ello: Colcha de retazos, Fotopalabra, y Zoom. De igual forma, se realizará una revisión documental de los ejes misionales y el direccionamiento estratégico de las IAPAs y se solicitará autorización para realizar registro digital en audio y video de las actividades realizadas.

Es importante mencionar que si bien a partir de las revisiones preliminares realizadas sobre las técnicas y la información descrita anteriormente, el equipo de investigación considera pertinente y, además, ético, dejar abierta la posibilidad de adaptar y retomar las técnicas que sean acordes a las dinámicas de los niños y niñas con la asesoría y el acompañamiento de los profesionales que intervienen en el cuidado de éstos en las IAPAs y que además, tienen la formación académica para ello, por ejemplo: psicólogos, trabajadores sociales, pedagogos, entre otros.

El registro de la información generada en los diferentes momentos y escenarios de encuentro se realizará en diario de campo, fotografías y actas de reuniones las cuales se han convertido en el ejercicio de sistematización del proceso de investigación del equipo.

Como formas de realizar la devolución de la información a la institución, se propone una obra de teatro u otra actividad de tipo lúdico o cultural que esté acorde con las características de los niños y niñas y del espacio de la IAPA y que permitan poner en escena los hallazgos de la investigación.

De igual forma, se convocará a reunión a la Junta Directiva y demás personal (tanto de funciones administrativas como del proceso pedagógico) de cada una de las instituciones para exponer los resultados del proyecto de investigación y agradecerles la disposición para

la apertura para el trabajo realizado. En ésta, se entregará una copia en físico y digital del proyecto de investigación a las directivas institucionales.

Consideraciones finales:

La participación de La Casita de Nicolás en la investigación es absolutamente voluntaria y puede darla por terminada en el momento que desee sin que esto le genere ningún perjuicio.

La institución no obtendrá retribuciones económicas por participar de esta investigación

La institución obtendrá información oportuna sobre los hallazgos de la investigación

La información que se recoja en las visitas y ejercicios de observación participante en la institución sólo será con fines académicos. Además, la información personal será confidencial, no será utilizada para otro propósito diferente a esta investigación, solo será conocida por las investigadoras y las asesoras asignadas por el Centro de Investigación y Desarrollo Humano – CINDE- , se maneja un código de investigación y, se desea, no se revelarán nombres de las personas participantes en las entrevistas y demás actividades.

Inquietudes

Ante la necesidad de recibir información adicional o aclaración a cualquier duda relacionada con la investigación, puede contactarse con:

Claudia Patricia Granda Ibarra

Investigadora - Estudiante de Maestría en Educación y Desarrollo Humano

Centro de Investigación y Desarrollo Humano – CINDE-

Datos de contacto: 310 3761791- claudiagrandai@gmail.com

Maribel Cano Gutiérrez

Investigadora - Estudiante de Maestría en Educación y Desarrollo Humano

Centro de Investigación y Desarrollo Humano – CINDE-

Datos de contacto: 321 7964405 – maribelw0215@gmail.com

Mary Yaneth Vargas Valencia

Investigadora - Estudiante de Maestría en Educación y Desarrollo Humano

Centro de Investigación y Desarrollo Humano – CINDE-

Datos de contacto: 300 2424753 – relaysita@yahoo.es

Yicel Nayrobis Giraldo G.

Directora Maestría en Educación y Desarrollo Humano

Centro de Investigación y Desarrollo Humano – CINDE-

Datos de contacto: 444 8424 ext: 141 – ygiraldo@cinde.org.co

Aceptación

Después de haber leído esta información y aclarado mis dudas, libremente deseo participar de esta investigación. Mi firma indica que acepto y que recibí una copia de este documento.

Manifiesto que no he recibido presiones verbales, escritas y/o gestuales para participar en el estudio; que dicha decisión la tomo en pleno uso de mis facultades mentales, sin encontrarme bajo efectos de medicamentos, drogas o bebidas alcohólicas, de forma consciente, autónoma y libre.

Nombre del Participante (En letra clara): _____

Firma del participante: _____

Fecha: _____

Nombre del Participante (En letra clara): _____

Firma del participante: _____

Fecha: _____

Nombres de las investigadoras (En letra clara):

Firmas de las investigadoras:

Fecha: _____

ANEXO 2. ASENTIMIENTO INFORMADO

El mundo de La Casita de Nicolás

Había una vez, en un reino llamado El mundo de La Casita de Nicolás, habitaban unos seres hermosos llamados niños y niñas. Estos seres poseían unos poderes maravillosos con los que lograban llenar de alegría y color cualquier espacio del reino.

Cierto día, al reino de La Casita de Nicolás llegó un grupo de tres hormiguitas que llevaban mucho tiempo buscando los caminos y alimentos necesarios para llegar a su destino: un mundo que se encontraba fuera del reino de La Casita de Nicolás pero que conectaba por diferentes rutas y paisajes con los seres hermosos llamados niños y niñas.

Al emprender su camino, las tres hormiguitas llamadas Claudia, Yaneth y Maribel, tenían la misión de explorar los sentidos de familia que se construían en el mundo de La Casita de Nicolás por parte de los hermosos seres llamados niños y niñas. De igual forma, las tres hormiguitas para cumplir su misión

tenían que identificar qué otros seres hacían parte de la vida de los hermosos niños y niñas en el mundo de La Casita de Nicolás y que tipo de relaciones se tejían allí. También, tenían que contrastar lo que hacían con frecuencia los hermosos seres llamados niños y niñas con lo que el mundo de La Casita de Nicolás tenía preparado para ellos. Para guardar el recuerdo de cada una de estas búsquedas, las tres hormiguitas llevarán cámaras de video y fotografía.

El propósito de la misión que tenían las tres hormiguitas era aportarle a la construcción de otros mundos posibles en los que otros seres hermosos pudieran agruparse y vivir de manera amistosa, agradable y con mucho amor. Esto sólo sería posible si los seres hermosos llamados niños y niñas acompañaban cada uno de los pasos que darían las hormiguitas para encontrar sus rutas y seguir avanzando en su camino. Como prueba de su agradecimiento, las tres hormiguitas les ofrecerían a los seres hermosos llamados niños y niñas la tranquilidad de hacer y decir sólo lo que ellos desearan y que no les quitara su felicidad y color. De igual forma, de guardar los secretos de sus profundos y maravillosos poderes y sólo mencionarlos en caso de que otros seres hermosos necesitaran ayuda para construir otros mundos posibles en los que haya amor, felicidad, alegría y color.

Nosotras somos las tres hormiguitas y ustedes son los seres hermosos llamados niños y niñas, qué dicen, ¿nos acompañamos en la aventura de esta misión?

ANEXO 3. GUÍA METODOLÓGICA PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Los sentidos de familia que construyen los niños, niñas y adolescentes declarados en situación de adoptabilidad que habitan las Instituciones Autorizadas para desarrollar Programas de Adopción –IAPAs-n en Medellín, Antioquia.

En la presente guía metodológica se describen las acciones a desarrollar en el trabajo de campo del proyecto de investigación sobre los sentidos de familia que construyen los niños, niñas y adolescentes declarados en situación de adoptabilidad que habitan Instituciones Autorizadas para desarrollar Programas de Adopción –IAPAs-. Para el caso específico dicho acercamiento se realizará en la institución La Casita de Nicolás.

Los protagonistas de este proceso son niños, niñas y adolescentes en situación de adoptabilidad y que cumplan los siguientes criterios:

- Tener una permanencia en la institución no menor a 5 años
- Haber ingresado a la institución entre los 4 y 5 años de edad
- Actualmente están entre los 10 y 14 años de edad

Luego de agendar la cita y llegar a la institución, se tendrá un encuentro de entrada con las directivas de ésta y con los cuidadores que realicen mayores acompañamientos a los niños, niñas y adolescentes.

Dicho encuentro tiene como propósitos socializar detalladamente los objetivos de la investigación y la guía metodológica aquí planteada, entregar copias impresas del consentimiento informado y de la guía metodológica, escuchar las percepciones de las directivas y los cuidadores para realizar los aportes que sean pertinentes y construir la agenda de trabajo con la institución para las diferentes visitas y acciones que a realizar en el trabajo de campo. De igual forma, se mencionará la intención del equipo de investigación de realizar una obra de teatro u otro tipo de presentación artística para hacer la devolución de los logros de la investigación a los niños, niñas y adolescentes y que, previamente, con las directivas y cuidadores se tendría una reunión para hacer la presentación de dichos logros.

Posterior a este primer encuentro y a partir de la agenda definida con la institución, se generará el encuentro con los niños, niñas y adolescentes para tener la presentación del equipo de investigación, socializar el consentimiento informado, conocer sus nombres y expectativas con relación al proyecto de investigación y expresarles que desde el equipo de investigación se estarán propiciando varios encuentros similares.

Es importante resaltar que cada una de las actividades a desarrollar con los niños, niñas y adolescentes tendrá previo conocimiento por parte de las directivas de la institución y los cuidadores para obtener los aportes que consideren necesarios incluir antes de ejecutarlas. De igual forma, las actividades con los niños, niñas y adolescentes estarán planeadas desde la lúdica y el lenguaje claro y cercano para ellos, es decir, desde sus formas de comunicación. De igual forma, desde el consentimiento y asentimiento informado se solicitará autorización para utilizar cámara de video que permita el registro de las actividades y, en caso de que no sea posible o que afecte la fluidez de la narración, se realizará sólo la grabación de audio.

A continuación se detallan cada uno de los momentos a desarrollar, sus objetivos y actividades:

Momento 1:

Encuentro con las directivas y cuidadores

Objetivo: Socializar con las directivas de la institución y con los cuidadores de los niños, niñas y adolescentes la propuesta de investigación, realizar los ajustes al trabajo de campo que se consideren necesarios, generar acuerdos de trabajo mancomunado y concretar la agenda de trabajo a desarrollar en el dicho proceso.

Duración: 1 hora

Actividades:

- Presentar el proyecto de investigación, sus objetivos, guía metodológica y consentimiento informado

- Propiciar espacio para atender las dudas que puedan tener cada una de las partes involucradas
- Definir con las directivas y cuidadores los días, horarios y espacios para el desarrollo de las actividades propuestas
- Generar acuerdos de comunicación y de trabajo mancomunado.

Es importante mencionar que, tanto este primer encuentro como los posteriores, contó sólo con la participación de la directora de La Casita de Nicolás pues, finalmente, no se realizó convocatoria a los cuidadores para participar de los encuentros.

Momento 2

Encuentro con los niños y las niñas

Objetivo: Generar un espacio de integración con los niños, niñas y adolescentes en el que se presente el equipo de investigación, se socialice el consentimiento informado, se conozcan los nombres y expectativas de los niños, niñas y adolescentes con relación al proyecto de investigación y se contextualice sobre futuros encuentros.

Duración: 1 hora

Actividad:

Por medio de una actividad *rompehielo* se generará la presentación del equipo de investigación y se conocerán los nombres, edades y gustos de los niños y las niñas.

La actividad se llama *La Pelota Caliente* y consiste en que la persona que direcciona la actividad indica que tiene una pelota caliente, que la va a lanzar a cualquiera de los participantes y que quien la tenga en sus manos deberá decir de manera ágil sus nombres y apellidos, su edad y algo que le guste mucho. Después de esto, deberá lanzarla a otro de los compañeros para que repita la acción. Así, se hace hasta que cada uno de los participantes, incluyendo al equipo de investigación, realice la presentación.

Desde el equipo de investigación se tomará atenta nota de lo expresado por los niños, niñas y adolescentes en el desarrollo de la actividad tanto de manera oral como con su comunicación no verbal.

Posteriormente, por medio del siguiente cuento, se socializará a los niños, niñas adolescentes el asentimiento informado:

El mundo de La Casita de Nicolás

Había una vez, en un reino llamado El mundo de La Casita de Nicolás, habitaban unos seres hermosos llamados niños y niñas. Estos seres poseían unos poderes maravillosos con los que lograban llenar de alegría y color cualquier espacio del reino.

Cierto día, al reino de La Casita de Nicolás llegó un grupo de tres hormiguitas que llevaban mucho tiempo buscando los caminos y alimentos necesarios para llegar a su destino: un mundo que se encontraba fuera del reino de La Casita de Nicolás pero que conectaba por diferentes rutas y paisajes con los seres hermosos llamados niños y niñas.

Al emprender su camino, las tres hormiguitas llamadas Claudia, Yaneth y Maribel, tenían la misión de explorar los sentidos de familia que se construían en el mundo de La Casita de Nicolás por parte de los hermosos seres llamados niños y niñas. De igual forma, las tres hormiguitas para cumplir su misión tenían que identificar qué otros seres que hacían parte de la vida de los hermosos niños y niñas en el mundo de La Casita de Nicolás y que tipo de relaciones se tejían allí. También, tenían que contrastar lo que hacían con frecuencia los hermosos seres llamados niños y niñas con lo que el mundo de La Casita de Nicolás tenía preparado para ellos. Para guardar el recuerdo de cada una de estas búsquedas, las tres hormiguitas llevarán cámaras de video y fotografía.

El propósito de la misión que tenían las tres hormiguitas era aportarle a la construcción de otros mundos posibles en los que otros seres hermosos pudieran agruparse y vivir de manera amistosa, agradable y con mucho amor. Esto sólo sería posible si los seres hermosos llamados niños y niñas acompañaban cada uno de los pasos que darían las hormiguitas para encontrar sus rutas y seguir avanzando en su camino. Como prueba de su agradecimiento, las tres hormiguitas les ofrecerían a los seres hermosos llamados niños y niñas la tranquilidad de hacer y decir sólo lo que ellos desearan y que no les quitara su felicidad y color. De igual forma, de guardar los secretos de sus profundos y maravillosos poderes y sólo mencionarlos en caso de que otros seres hermosos necesitaran ayuda para construir otros mundos posibles en los que haya amor, felicidad, alegría y color.

Nosotras somos las tres hormiguitas y ustedes son los seres hermosos llamados niños y niñas, qué dicen, ¿nos acompañamos en la aventura de esta misión?

Momento 3

Aplicación técnica interactiva Zoom

Objetivo: Recrear y ubicar situaciones y hechos significativos para los niños y niñas que habitan La Casita de Nicolás que permitan identificar vínculos significativos con espacios y personas de la institución.

Características de la técnica: esta técnica se basa en imágenes las cuales de manera secuencial e intencionada por el investigador relatan una historia que no es ajena o extraña a los participantes. Estas imágenes motivan a los participantes a elaborar diferentes interpretaciones frente a lo que ellas expresan; lo cual propicia el debate y la discusión desde las diferentes percepciones que se presentan. Por ser una

técnica de carácter visual los sujetos asocian y relacionan dichas imágenes con otros contextos, actores y situaciones.

Nota: se realizará una adaptación de la técnica en la que, a cambio de fotografías, se realicen dibujos que permitan identificar motivaciones, afectos, vínculos, entre otros, y generar narrativas desde las percepciones de los niños y las niñas.

Si bien se tenía planteado realizar una adaptación a la técnica, al llegar a La Casita de Nicolás el equipo de investigación encontró que los niños, niñas y adolescentes contaban con la cámara fotográfica como recurso que sabían y podían utilizar para la realización de la actividad propuesta. Así, finalmente, no fue necesario implementar los recortes de revistas para construir las imágenes sino que se realizó el recorrido para hacer registro fotográfico con los niños, niñas y adolescentes.

Duración: 3 horas

Materiales: octavos de cartulina, pinceles, acuarelas, lápices, colores, plastilina, lana de colores, papel iris, tijeras de punta roma, borradores y sacapuntas. Nota: los materiales propuestos son suministrados por el equipo de investigación.

Actividad:

Se realizará un recorrido por la institución con los niños, niñas y adolescentes en el que cada una de las integrantes del equipo de investigación acompañe a un grupo de máximo 4 participantes.

La misión consiste en que cada participante, de manera individual, va a realizar un dibujo en el que refleje cuáles son los lugares que más le gusta de La Casita de Nicolás y cuáles son las personas que más quiere dentro de La Casita de Nicolás. Para cumplir esta misión pueden utilizar todos los colores, formas y texturas que deseen de los materiales entregados.

Para la socialización de la técnica, el equipo de investigación se dispondrá a hacerlo de manera grupal con los 3 o 4 niños y niñas a cargo. Sin embargo, si algún niño o niña se muestra tímido o temeroso de expresarse frente a los demás compañeros, se buscará que se haga el relato de manera individual con alguna de las integrantes del equipo de investigación. Las preguntas dinamizadoras para dicho espacio serán las siguientes:

- ¿Qué es lo que más te gusta de este lugar?
- ¿Con qué frecuencia visitas este lugar?
- ¿Qué cosas te han pasado en este lugar?
- ¿Cómo te parecen las cosas que pasan en este lugar?
- ¿Qué personas están presentes en estos lugares?
- ¿Por qué quieres a la persona que dibujas en el lugar?
- ¿Qué expresiones de cariño tiene contigo la persona que dibujas en el lugar?
- ¿Cómo es un día normal en tu vida de lunes a viernes? ¿Qué haces? ¿Quiénes participan?

- ¿Cómo es un fin de semana en tu vida? ¿Qué haces? ¿Quiénes participan?

Momento 4

Aplicación de la técnica interactiva Fotopalabra

Objetivo: incentivar las narraciones desde las imágenes, buscando que los niños y las niñas se identifiquen con tiempos, espacios, vivencias, situaciones frente al cuidado, imaginarios sobre cuidar de otro o de otros.

Características: Como lo plantea Armando Silva, las fotografías son el medio que produce imagen, que se muestra para después ver en una especie de diálogo aplazado desde las personas que las narran o las relatan. La acción misma del relato corresponde a su condición propiamente verbal y literaria. Las fotos son recuerdos, impresiones de la vida, momentos que se quieren preservar. Las fotos son un viaje arqueológico a la infancia, un recorrido por las huellas de cómo un “yo” se ha vuelto el “otro” para los demás y de cómo se ha deseado ser visto. Sin embargo, las fotos terminan sucumbiendo ante la voz que lo cuenta.

Nota: Aunque esta técnica se propone con fotografías, desde el equipo de investigación se realizará una adaptación en la que se disponga de imágenes de revistas que ayuden a los niños y niñas a recordar, imaginar y recrear espacios y situaciones.

La aplicación de esta técnica se da a partir de las fotografías tomadas en el Zoom pues los niños, niñas y adolescentes construyeron un álbum con dichas fotografías. A partir de las preguntas orientadoras, se realiza la socialización de lo que cada uno plasmó en su álbum fotográfico. Es importante resaltar que la propuesta de álbum partió de los niños, niñas y adolescentes, así como de la directora de La Casita de Nicolás. En dicha actividad, la creatividad y el color fueron elementos muy explorados por los niños, niñas y adolescentes.

Duración: 3 horas

Materiales: revistas, tijeras de punta roma, pegante en barra, hojas de block tamaño carta, lápices. Nota: los materiales son suministrados por el equipo de investigación.

Actividad:

Se realizará la construcción de “imágenes”, en los mismos equipos definidos para la técnica Zoom, por parte de los niños y las niñas en los que representen y narren vivencias, sentimientos, situaciones y demás aspectos de su vida cotidiana donde ellos son cuidadores de alguien (un hermano menor, una mascota o de un objeto que valoran) y son cuidados por alguien (profesor, compañero, directivo, hermano mayor, cuidador, amigo). Dichas imágenes se construirán con recortes de revistas que cada

niño y niña elija para crear un retrato y luego relatar una historia en la que debe cumplir las siguientes indicaciones:

- En la historia son cuidados por alguien, protegidos de manera muy especial.
 - En la historia son responsables de cuidar de alguien o de algo puede ser un menor como su hermano, una mascota o un objeto que tiene gran valor sentimental. (Si lo desean pueden cuidar varios de estos elementos)

Al final de las construcciones de los niños y las niñas se propiciará un espacio de socialización en el grupo de 3 o 4 participantes, dinamizado con las siguientes preguntas:

- ¿Qué plasmaron en la imagen?
- ¿Qué personas están en la imagen?
- ¿Quiénes son las personas que están en la imagen?
- ¿Qué pasa en esa imagen?
- ¿Cómo se sienten cuidando a alguien o algo?
- ¿Cómo se sienten cuando son cuidados por alguien?
- ¿Cuántos días a la semana cuidan a ese alguien o algo?
- ¿Cuántos días de la semana sienten que son cuidados por alguien?

Nota: esta técnica se reformuló y se indagó en la entrevista individual pues para este encuentro se contó con el regreso de las vacaciones de mitad de año en la que la mayoría de los participantes del proceso de investigación estuvieron fuera del país conociendo a posibles familias adoptantes lo que llevó a que las expectativas y posibilidades de diálogo se concentraran en el relato de las vacaciones y sus experiencias. Dicho encuentro también resultó muy significativo para el proceso de investigación.

Momento 5

Realización de Entrevistas individuales a Profundidad

Objetivo: Generar un espacio de diálogo e interacción con los niños y las niñas para conocer narraciones emergentes que permitan identificar elementos asociados a las definiciones que ellos hacen de la familia.

Duración: 1 hora

Materiales: hoja con guía de preguntas, grabadora de audio, juguete.

Actividad: Se realizará un encuentro individual con los niños y las niñas en el que se posibilite una conversación amena y fluida entre el integrante del equipo de investigación y cada uno de los 3 o 4 niños y niñas a cargo desde las técnicas anteriores.

Dicho espacio se propiciará en un lugar de la institución que sea cercano y agradable para el niño y la niña. De igual forma, se tendrá un juguete que el niño y la niña pueda tener en sus manos mientras narra su historia y de este modo, propiciar que se pueda sentir más tranquilo en el desarrollo del encuentro.

Dicho juguete podría ser una pelota pequeña con la que se interactúe entre el entrevistador y el niño y la niña a partir de lanzamientos puntuales cuando una de las va a empezar a hablar.

Las preguntas dinamizadoras de dicho espacio son:

¿Cómo te sientes viviendo en la institución?

¿Te gustaría vivir en otro lugar?

Nota: En caso de que la respuesta a la pregunta anterior sea **SI**, se continuaría con las siguientes preguntas:

¿Cómo sería el otro lugar en el que te gustaría vivir?

¿Con qué personas te gustaría vivir en ese nuevo lugar?

¿Qué te gustaría hacer en ese nuevo lugar?

¿Cómo nombrarías a las personas nuevas con las que vas a vivir?

¿Qué te gustaría que ese nuevo lugar tuviera parecido a lo que tiene la institución?

¿Qué te gustaría hacer en el nuevo lugar parecido a lo que haces en la institución?

¿Para ti qué es la familia?

Nota: En caso de que la respuesta sea **NO**, se continuaría con las siguientes preguntas:

¿Qué te daría temor a la hora de irte de la institución?

¿Qué es lo que más disfrutas de estar en la institución?

¿Cómo nombras a las personas que te cuidan en la institución y a las personas que comparten contigo?

¿Piensas que en otro lugar podrías encontrar personas parecidas a las que están en la institución?

¿Qué piensas de decirle a una persona papá y/o mamá?

¿Para ti que es la familia?

Es importante resaltar que en la medida en que se vaya desarrollando la conversación con los niños y las niñas pueden emerger preguntas que no están previamente contempladas en la guía pero que a partir de a escucha activa del investigador podrán dar hilaridad y fluidez al encuentro con los niños las niñas

Momento 6

Aplicación técnica Colcha de Retazos y realización Telaraña

Objetivo: Expresar los sentimientos, sensaciones y experiencias tanto por parte de los niños y las niñas como de las directivas, cuidadores y el equipo de investigación en el transcurrir de los encuentros, así como las satisfacciones y cumplimiento de expectativas frente al proceso de investigación.

Características

La técnica se basa en representaciones en las que los sujetos reconocen y exteriorizan sus sensaciones, experiencias, sentimientos, intenciones y expectativas frente a su vida cotidiana, donde se pretende que se manifiesten los aspectos más significativos para las personas. Así mismo la técnica permite explorar las distintas formas en que los sujetos apropian su cotidianidad y su realidad, formas que son divergentes entre sujeto y sujeto pero que en la interacción con el otro conforman un texto común. La colcha de retazos da cuenta de emociones, procesos, cambios y percepciones de los sujetos frente a diversas situaciones y momentos.

Duración: 2 horas

Materiales: pliegos de papel periódico, hojas de block iris, marcadores, grabadora y cámara de video.

Actividad:

Se realizará una actividad -a modo de cierre del proceso de trabajo de campo- en la que a cada participante se le entregarán fichas de hojas de papel iris de tres colores diferentes. En uno de los colores se escribirá lo que generó mayor agrado o disfrute en los encuentros propiciados; en la segunda ficha de otro color se escribirá qué se imagina que suceda en el futuro con esta información, y en la tercera ficha se escribirá lo que generó dificultad o tensión en el proceso (lo que gustó menos).

Posteriormente, cuando esté toda la información consignada en las fichas, los participantes pasarán a ubicarla en el pliego de papel periódico pegado de una pared para que se facilite la visualización de las fichas. Luego de que todos los participantes ubiquen dicha información, se realizará la socialización en todo el grupo. En esta ocasión, no estarán divididos en pequeños grupos sino que estará la totalidad de participantes en los ejercicios.

Aparte de la Colcha de Retazos (y para finalizar este encuentro), se realizará una actividad de construcción de una red o tela araña en la que un participante iniciará con un ovillo diciendo su nombre y una frase de agradecimiento por el proceso realizado. Por ejemplo: "yo... agradezco por haber conocido personas maravillosas".

Momento 7

Finalmente, se realizará una reflexión por parte del equipo de investigación en el que se agradezca por los aportes que cada participante brindó para posibilitar el trabajo construido y la importancia que cada uno de estos aportes tuvo para alcanzar los objetivos propuestos. También se agradecerá por haber abierto los corazones y las vidas al equipo de investigación.

Principio de reciprocidad de la investigación

Objetivo: Dar a conocer a los participantes de la investigación los logros alcanzados con ésta y el camino recorrido para llegar a ellos

Duración: 2 horas

Materiales: informe de investigación impreso. Los materiales de la presentación artística los proveen los artistas.

Actividad: Como principio de reciprocidad de la investigación, se realizará en la institución la presentación de los logros y el proceso de investigación. Dicha devolución se hará por medio de un informe a las directivas y, de una obra de teatro u otra presentación artística a los niños y niñas en compañía de las directivas y cuidadores.

También se contará con un espacio para preguntas, observaciones y aportes que puedan surgir a partir de la presentación.

Nota: esta actividad es posterior a la aceptación de la versión final del proyecto de investigación pues contempla la presentación de resultados. En indagaciones con los niños, niñas y adolescentes, encontramos que la música sería la estrategia deseada para conocer dichos resultados.

ANEXO 4. GUÍA DE ENTREVISTAS

Guía de preguntas entrevistas investigación

Los sentidos de familia que construyen los niños, niñas y adolescentes declarados en situación de adoptabilidad que habitan las IAPAs en Medellín, Antioquia

Inicio rompehielo: qué es en lo primero que piensas cuando te digo la palabra:

Avión, caricia, canción, cariño, casa, juego, risa cuidar, responsable, mascota, casa, árbol, balón, abuelos, profesores, amigos, papá, hermano, mamá, familia.

Objetivos específicos proyecto de investigación:

1- Identificar, desde la perspectiva de los niños, niñas y adolescentes, cuáles son las prácticas de acogida y responsabilidad de los cuidadores en la IAPA

PREGUNTAS

1. Para ti ¿qué es un espacio de acogida? ¿Qué es la acogida?
2. ¿Recuerdas cuando llegaste a la Casita de Nicolás? ¿Qué recuerdas? ¿Cómo te sentiste cuándo llegaste?
3. ¿Con quién llegaste a la Casita de Nicolás?
4. Cuando estás fuera de la IAPA, ¿cuáles son las actividades que más extrañas? ¿Por qué las extrañas? ¿Qué es lo que más recuerdas de tu llegada a la IAPA?
5. ¿Recuerdas qué persona te recibió?

6. Cuando te digo la palabra responsabilidad ¿en qué es lo primero que piensas? Y ¿quiénes en la casa tienen acciones de responsabilidad contigo? ¿Cuáles identificas?
7. ¿Qué hace que en la Casita de Nicolás te sientas feliz, amado, cuidado, protegido?
8. ¿Qué ocurre en la Casita de Nicolás cuando llega un niño nuevo?
9. ¿Qué sientes cuando llega un niño nuevo a la Casita de Nicolás?
10. ¿Qué cambios has visto en la Casita de Nicolás desde que llegaste?
11. ¿Qué significa para ti las palabras protección-acogida-crianza?

2 Descubrir las relaciones vinculares que se tejen entre los niños, niñas y adolescentes declarados en situación de adoptabilidad mientras habitan la IAPA como espacio de acogida

PREGUNTAS

1. ¿Qué es lo que más te gusta de la Casita de Nicolás? ¿Por qué?
2. ¿Qué no te gusta de la Casita de Nicolás? ¿Por qué?
3. ¿Qué es lo más quieres de la Casita de Nicolás? ¿Por qué?
4. ¿Con qué personas (niños (as)) de la Casita de Nicolás pasas mayor parte de tu tiempo?
5. ¿Recuerdas quién fue el primer niño (a) con el que jugaste, estudiaste o realizaste otro tipo de actividad cuando llegaste a la Casita de Nicolás? ¿Aún compartes tiempo y juegos con él (ella)? ¿Consideras que es tu amigo (a)?
6. Cuando te digo la palabra amigo (a), ¿en qué es lo primero que piensas? ¿Qué nombres de personas vienen a tu mente con esta palabra?
7. ¿Qué sientes hacia tus amigos (as)? ¿Te gusta expresar esos sentimientos, palabras a tus amigos (as)? ¿Cómo haces para expresarles tus sentimientos? ¿Qué palabras les dices?
8. ¿Tienes buenos amigos?
9. ¿Cómo escoges a tus amigos?
10. ¿Por qué discutes con tus amigos?
11. ¿Tus mejores amigas están dentro de la casa o en el colegio?
12. ¿Qué haces con tus amigas (os) dentro de la Casita de Nicolás?
13. Estás a punto de partir de la Casita de Nicolás con la familia que te acogió: ¿qué crees que van a extrañar de ti?
14. Y tú, ¿qué vas a extrañar de la Casita de Nicolás?
15. Cuando estás fuera de la IAPA, ¿quiénes son las personas que más extrañas? ¿Por qué las extrañas?
16. ¿Quiénes son las personas (adultos) con las que pasas más tiempo en la IAPA?
17. ¿Por qué te gusta compartir tiempo con estas personas?
18. ¿Qué actividades realizan juntos?
19. ¿Esas personas que te cuidan han ido cambiando en el tiempo?
20. ¿Extrañas alguna de ellas en particular?
21. ¿Quiénes te cuidan en la Casita de Nicolás?
21. ¿Alguien en la Casita de Nicolás te consuela si te sientes triste? ¿Qué cosas te ponen triste?
22. ¿Alguien en la Casita de Nicolás es especial para darte consejos? ¿Cuál de sus consejos es el que más tomas en cuenta a la hora de actuar?
23. ¿Te has enfermado alguna vez desde que estás en la Casita de Nicolás?
24. ¿Cómo han sido los cuidados cuando estás enferma (o)?
25. ¿Entre amigas (os) de la Casita de Nicolás hablan de sus posibles familias? ¿Qué dicen?
26. ¿Tu hermana(o) y tú se entienden bien? - Para los que tienen hermano(a)

27. ¿Pelear con tu hermana(o)? ¿Por qué cosas o situaciones pelear con tu hermano (a)?
28. ¿Qué hacen juntas (os)?
29. Si te digo la palabra vínculo, ¿en qué piensas? ¿Crees que tienes vínculos con personas (niños (as) y adultos (as) y espacios en la Casita de Nicolás?

3. Entender, desde la perspectiva de los niños, niñas y adolescentes, la crianza como acontecimiento educativo que ocurre en el espacio de la IAPA

PREGUNTAS

1. Para ti, ¿qué es la crianza? ¿A qué te suena esa palabra?
2. ¿Qué acciones de crianza se realizan en la Casita de Nicolás? ¿Y quién las hace?
3. ¿Quién te cría (cuida, educa, levanta, saca adelante...dependiendo de las expresiones de la niña, con la pregunta anterior)? ¿Cómo lo hace?
4. ¿Tienes algún recuerdo de tu crianza antes de llegar a la Casita de Nicolás?
5. ¿Quiénes te criaban, cómo lo hacían? ¿Qué diferencia ves con la Casita de Nicolás?
6. ¿Extrañas algo de la forma en que te criaban antes de llegar a la Casita de Nicolás? ¿Qué extrañas? ¿Por qué lo extrañas?
7. ¿Qué es la acogida para ti?
8. ¿Recuerdas quién de la Casita de Nicolás te acogió cuando llegaste?
9. ¿Quién (quiénes dependiendo de la respuesta de la niña, a la pregunta anterior) te acoge (n) ahora, en la Casita de Nicolás?
10. Cuando te digo la palabra responsabilidad ¿en qué es lo primero que piensas? Y ¿quiénes en la IAPA tienen acciones de responsabilidad contigo? ¿Cuáles identificas?
11. ¿Cuál (cuáles dependiendo de la respuesta de la niña, a la pregunta anterior), sientes que es (son) la (s) responsabilidad (es), de la Casita de Nicolás, contigo?
12. ¿Cómo te parecen las normas de la Casita de Nicolás?
13. ¿Cuáles te molestan? ¿Por qué?
14. ¿Cómo te reprenden si faltas a las reglas?

4. Contrastar los sentidos de familia que tienen los niños, niñas y adolescentes con los ejes misionales que tienen las IAPAs

Nota: el contraste se hará a partir de las repuestas dadas por los niños y las niñas y de la información institucional de la IAPA.

PREGUNTAS

- 1 ¿Qué te han dicho en la Casita de Nicolás acerca de la familia?
2. ¿Qué se habla en la Casita de Nicolás acerca de la familia?
3. ¿Recuerdas a las personas que vivían contigo antes de llegar a la Casita de Nicolás? ¿Quiénes eran? ¿Qué es lo que más recuerdas de ellas?
4. ¿Qué pensabas de la familia antes de que llegara la que ahora te va a acoger como parte de ella?
5. ¿Cómo te imaginabas a la familia que te iba a acoger?
6. ¿Qué sentiste la primera vez que te dijeron en la Casita de Nicolás que había una familia que te quería conocer? ¿Cómo fue para ti ese proceso de conocerlos?
7. Ahora que conoces a la familia que te acogerá, ¿qué sentiste cuando estuviste con ellos?

8. ¿Cómo te imaginas que será tu vida con la familia que ahora te acoge y que harás parte de ella?
9. ¿Cómo podrías describir lo que sientes ahora que vivirás con una familia?

Nota: Hasta aquí sería la guía general de preguntas para las entrevistas de los cinco niños y niñas que nos acompañan en el proceso. Sin embargo, en un caso puntual de una de las niñas, Si se da la posibilidad de abordar el tema, la investigadora realizaría las siguientes preguntas:

1. ¿Por qué no quisiste hacer parte de esa familia?
2. ¿Qué no te gustó de esa familia?
3. ¿Recuerdas algo que te haya gustado compartir o vivir con esa familia?
4. ¿Qué pensaste, qué sentiste cuando regresaste a la Casita de Nicolás?

GUIA DE ENTREVISTA PARA CLAUDIA MENDEZ

(Directora Casita de Nicolás)

Esta entrevista se realiza con el objetivo de contrastar los sentidos de familia que han construido los NNA entrevistados y el que tiene definido la IAPA a partir de su misión y visión

1. ¿Qué les dicen a los NNA sobre la familia en la institución?
2. ¿Qué valores se les inculcan a los NNA?
3. ¿Cómo inculcan los valores a los NNA?
4. ¿Cuáles son las funciones asignadas a los cuidadores?
5. ¿Cuál es el protocolo que llevan los cuidadores o los responsables, con un niño nuevo que llega a Casita?
6. Cuando los NNA tienen preguntas sobre familia o temas asociados, ¿cómo se aborda el tema con ellos?
7. ¿Cuáles son las normas de la Casita de Nicolás?
8. ¿Cuáles son los procedimientos o qué pasa cuando un NNA no cumple con una norma?
9. ¿Qué procedimientos se llevan o que decisiones se toman cuando un NNA no se adapta a la Casita?
10. ¿Cuáles son las emociones que más frecuentemente se evidencian en los NNA de la Institución y cómo se abordan cuando son emociones como tristeza o angustia?
11. ¿Qué es lo que más entusiasmo o genera alegría en un NNA en la institución?
12. ¿Qué discusiones son frecuentes entre los NNA?
13. ¿Qué estrategias están previstas en la Casita de Nicolás para que los NNA afronten con mayor facilidad la partida de la institución?
14. ¿Qué sentimientos identifican los cuidadores, en los NNA, cuando se están despidiendo de los NNA que se marchan de Casita?
15. ¿Cuáles son las prácticas de cuidado de los NNA de la institución?
16. ¿Quiénes y cómo se toman las decisiones en Casita de Nicolás frente a las discusiones o dificultades personales o particulares con un NNA en la institución?

**Sentidos de familia de niños, niñas y adolescentes declarados en situación de
adoptabilidad**

Artículo colectivo

AUTORAS

Claudia Patricia Granda Ibarra

Maribel Cano Gutiérrez

Mary Yanet Vargas Valencia

TUTORA

Cristina Álvarez Vargas

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
Convenio Fundación CINDE - Universidad de Manizales

Medellín, Septiembre de 2015

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo explorar los sentidos de familia que construyen niños, niñas y adolescentes declarados en situación de adoptabilidad que habitan una Institución adaptada para programas de adopción –IAPA- , cómo se realizan en su interior diferentes prácticas socializadoras y el ejercicio de la responsabilidad con referencia a la crianza y protección de los menores que llegan a esta institución para el restablecimiento de sus derechos.

El enfoque de esta investigación es el histórico-hermenéutico se fundamentó en las narrativas de los protagonistas los cuales fueron 5 niños, niñas adolescentes declarados en situación de adoptabilidad con una permanencia en la institución no menor a 5 años, que ingresaron entre los 4 y 5 años de edad y para el momento de la investigación contaban con edades entre 10 y 14 años. Sus narraciones dan cuenta de las prácticas de acogida, la forma en que se sienten protegidos, las tareas de formación que ven en sus cuidadores, las responsabilidades y normas que les fijan dentro de la institución. En ésta se dieron diferentes momentos de interacción efectuados a través de técnicas interactivas, juegos y entrevistas que permitieron escuchar las voces de los protagonistas.

La voz institucional para contrastar los ejes misionales que tiene la IAPA se escuchó por parte directora administrativa de La Casita de Nicolás complementando la información para la identificación de las categorías propuestas: “la familia como escenario que educa”, “la IAPA como espacio de acogida”, la responsabilidad con relación a las prácticas de acogida”, “la crianza como acontecimiento educativo”. Emergieron categorías como “el cuidado y los “sentimientos de desapego”. Los resultados están encaminados a conocer los sentimientos y anhelos de los niños, niñas y adolescentes que están a la espera de una familia adoptante.

Palabras clave: sentidos, familia, crianza, responsabilidad, acogida, cuidado.

Abstract

The main objective of this article is to explore the meanings built by waiting children living in the IAPAs (Adapted Institution for Adoption Programs) about family, how do they make the different socializing practices inside them and the responsibility exercise regarding breeding and care of the underage children that enter to this institution to re-establish their rights.

The investigation's focus is the historical hermeneutics approach. We based the narrative in the main characters: five waiting children from Casita de Nicolás' IAPA. These children were living in this institution for more than five years and entered to the IAPA at ages 4 and 5. At the moment of the investigation they were between 10 to 14 years old. Their narrations show us the welcoming practices, how do they feel protected, the training tasks they see in their keepers, and the responsibilities and rules they were given in the institution. Here we had different interaction moments made through interactive techniques, games and interviews that let us hear the voices of the main characters.

The institution's voice was heard from the Casita de Nicolás' administrative director, who completed the information we had to identify the introductory categories: "family as an educational stage", "the IAPA as a welcoming space", "responsibility in relation to host practices" and "breeding as an educational event". As emerging categories we had: "care" and "detachment feelings". The results are aimed to give knowledge about the construction of the multiple meanings and feelings the waiting children acquire while living in the IAPAs.

Key words: meanings, family, breeding, responsibility, receiving, care.

Introducción

El presente artículo es el resultado de la investigación titulada "Los sentidos de familia que construyen los niños, niñas y adolescentes declarados en situación de adoptabilidad que habitan las Instituciones Autorizadas para desarrollar Programas de Adopción – IAPAs-" en Medellín, Antioquia. Esta investigación parte del interés de las investigadoras por acercarse a conocer dicha experiencia desde la voz de los niños y las niñas como sus protagonistas. En este estudio se entiende la familia en dos sentidos: por un lado, como una estructura de acogida que se concibe hasta hoy, como la forma de organización social más estable de la historia, que a pesar del devenir de los cambios en la dinámicas de la sociedad, prevalece en el tiempo, adaptándose a

nuevas configuraciones y encontrando otros sentidos a esta forma de agrupación que siguen siendo trascendentales en la sociedad. Por otro lado, se entiende la familia como un escenario que forma; como un ambiente que ejerce influencia en la manera en que logrará un niño su desarrollo, en tanto generador de espacios de interrelación afectiva, vivencias y valores. Los colectivos sociales y el Estado han pretendido garantizar y proteger la institución familiar de varias maneras, en aras de propender por el derecho al desarrollo integral de quienes la conforman, entre ellos y con especial consideración de los niños, niñas y adolescentes –NNA-, como titulares de derechos.

La familia es *una estructura de acogida*, en el sentido en que lo plantean Duch & Melich (2009) que se concibe hasta hoy como la forma de organización social más estable de la historia. A pesar de la dinámica de la sociedad, esta forma de organización humana ni se extingue ni pierde sentido. No importa bajo la forma que aparece en una realidad social, pues de hecho varía en cada cultura, lo cierto es que, se ha entendido y explicado como una realidad social positiva y por consiguiente solo puede definirse por sus características igualmente positivas. (Strauss, Spiro & Gough, 1956)

Asimismo, la familia es un escenario que forma; su ambiente influirá en la manera en que logrará un niño su desarrollo, en tanto generador de interrelaciones, afectos, vivencias y valores. La familia, concebida de esta manera, es un ambiente de formación.

No obstante, es innegable que la familia ha sido objeto de grandes transformaciones. En este sentido, parafraseando a Duch y Mélich, (2009) tendencias contemporáneas sostienen que el ser humano no es alguien que simplemente es, sino que su ser va siendo, configurando o reconfigurando su humanidad en la medida que enfrenta los desafíos que le presenta la convivencia humana. De igual forma, no consideramos a la familia como una institución que exclusivamente se construye a partir de la biología, el derecho, la política o las costumbres más o menos consolidadas, sino especialmente desde el ejercicio de la responsabilidad, a partir de la aceptación de unas tareas que siempre son inherentes a cualquier tipo de respuesta ética. El ‘contrato’ familiar siempre debería ser un contrato ético, convivencial, que tendría que poner de relieve el

conjunto de relaciones, reciprocidades y tensiones que son concomitantes a la presencia del ser humano en su mundo cotidiano (p. 172).

Puede inferirse entonces que tener una familia es un derecho que va más allá de lo material, pues también significa compartir situaciones en común, trazar vínculos, involucrar, aceptar las semejanzas y diferencias de cada uno de sus miembros – reconocer- y proteger; todo esto, en un espacio común que posibilite la construcción de identidades.

El objetivo de la investigación fue explorar los sentidos de familia que construyen los niños, niñas y adolescentes declarados en situación de adoptabilidad que habitan las IAPAs en Medellín, Antioquia. Los objetivos específicos fueron: Descubrir las relaciones vinculares que se tejen entre los niños, niñas y adolescentes declarados en situación de adoptabilidad mientras habitan la IAPA como espacio de acogida; identificar, desde la perspectiva de los niños, cuáles son las prácticas de acogida y responsabilidad de los cuidadores en la IAPA; entender, desde la perspectiva de los niños, niñas y adolescentes, la crianza como acontecimiento educativo que ocurre en el espacio de la IAPA y, contrastar los sentidos de familia que tienen los NNA con los ejes misionales que tiene la IAPA.

Metodología

La investigación fue de corte narrativo, metodología basada en las experiencias y relatos de vida de los sujetos. Los protagonistas de la investigación fueron 5 niños, niñas y adolescentes declarados en situación de adoptabilidad que actualmente viven en la Institución Casita de Nicolás en Medellín, que tenían una permanencia en la institución no menor a 5 años, que ingresaron entre los 4 y 5 años de edad y que actualmente tienen entre 10 y 14 años de edad. Con los participantes se desarrollaron las siguientes técnicas interactivas: zoom, fotopalabra y colcha de retazos, y una entrevista semiestructurada individual. Además, se realizó una entrevista semiestructurada con la directora de la institución para obtener la información requerida en uno de los objetivos específicos de la investigación.

Es importante mencionar que algunas de las técnicas aplicadas (García, González, Quiroz & Velázquez, 2002) tuvieron adaptaciones de acuerdo con las situaciones particulares que se presentaron al momento de llegar a La Casita de Nicolás.

El proceso de trabajo de campo inició con un primer acercamiento a la directora de La Casita de Nicolás en un espacio de diálogo para socializar cada uno de los momentos a desarrollar y los objetivos propuestos para cada uno de los encuentros con los niños, niñas y adolescentes con el propósito de brindar información suficiente a la institución sobre el proceso a realizar.

El encuentro con los participantes desde el primer momento se constituyó como un espacio de confianza, apertura y disposición para acompañar el proceso. Por medio de una actividad rompehielo se pudo conocer en este primer día de encuentro los nombres, edades y gustos de los participantes. De igual manera, por medio de un cuento se presentó el asentimiento informado. A partir de esta acogida y actitud de apertura al proceso se desarrollaron los diferentes momentos en un ambiente cálido, tranquilo, divertido, desde los intereses y motivaciones de los participantes. Así, la fotografía, el dibujo, el origami, el juego, entre otras herramientas, fueron los pretextos para dinamizar los encuentros que aportaron significativamente a la exploración de sentidos, vínculos, gustos, relaciones, entre otras experiencias de la cotidianidad de los niños, niñas y adolescentes en el escenario de la Institución.

Las entrevistas fueron grabadas en audio y luego transcritas y organizadas en las matrices de recolección de datos².

Hallazgos y discusión

En primera instancia se abordará la categoría ***la responsabilidad como práctica de acogida***. La institución Casita de Nicolás asume la competencia de educar, acompañar, criar y todas las demás implicaciones que conlleva la responsabilidad del desarrollo de los niños, niñas y adolescentes que llegan allí por diferentes circunstancias a pasar un

² Los nombres de cada uno de los niños, niñas y adolescentes fueron codificados con las siglas E1 a E5 con el propósito de proteger su identidad.

tiempo de transición, que puede ser muy corto o muy largo, dependiendo de las particularidades de cada situación. Es en ese espacio donde se sucede la vida de los niños, niñas y adolescentes, su vida en espera, manifestándose en expresiones como:

Cuando llegué a la Casita de Nicolás la primera persona que me recibió fue una profesora, la profesora Ximena. Cuando hablé con ella ya me tranquilicé, ella me dijo que me tranquilizará que no me iba a pasar nada, que aquí iba a estar bien y ya, y después hablé con una niña que se llama Susana. Llegamos por la tarde y después de que me tranquilicé me puse a jugar. Por la noche no dormí. E1; yo pensaba que la Casita de Nicolás podía ser hasta que estuviera grande. E2 (Comunicación personal 15 de agosto, 2015)

Las cuidadoras transmiten seguridad que les ayuda en su desarrollo a niños, niñas y adolescentes dentro de la casa. En sus diferentes expresiones, los niños las refieren como cariñosas, consejeras, amorosas, preocupadas por ellos, simpáticas, divertidas y quienes les dan un consuelo cuando se sienten tristes. Allí sucede ese acogimiento tan relevante que no va en una sola vía pues los niños y niñas las abrazan, les manifiestan cariño, replicándose a su vez estas acciones de los mayores hacia los más pequeños, peinándolos, jugando, enseñándoles y consolándolos en sus momentos de llanto. Es importante resaltar que, tanto de los adultos cuidadores hacia los niños, como entre los mismos niños, se puede identificar la transmisión de sentimientos, afectos, valores, seguridades y muchos otros aspectos que perciben los menores mientras están creciendo en un espacio de acogida como se configura la IAPA.

Al preguntarles cómo identifican la responsabilidad ellos se remiten inmediatamente a lo que hacen sus cuidadoras, diciendo:

Acá en la Casita de Nicolás las personas que responden por algo son los adultos, responden por los niños, responden por nosotros. E1 (Comunicación personal 15 de agosto, 2015)

En esta misma línea, otros de los participantes dicen:

La responsabilidad de La Casita de Nicolás es ayudarnos, cuidarnos y estar pendientes de nosotros. E3; tienen responsabilidad con nosotras, María la psicóloga y todas las del frente, que lo ayude acá, cuando está triste, le cuentan cómo va el proceso de uno, mmm, que las profesoras nos llevan a la escuela, no nos dejan salir solos, nos cuidan y ya. E4 (Comunicación personal 15 de agosto, 2015)

Los niños reciben una clara información sobre las normas, lo que los va orientando a ser responsables, por ejemplo, con sus tareas, con su ropa, con el cuidado de los más pequeños: "cuando me dices la palabra responsabilidad pienso en que tengo que cuidar algo" E2 (Comunicación personal 15 de agosto, 2015)

Varios de ellos lo expresan con sus respuestas, pero también se refleja en las fotografías que se toman con las personas que más aprecian en la casa y la mayoría busca abrazar niños de los más pequeños de la casa, una de las niñas incluso parece no querer fotografiarse con nadie más y solo busca uno y otro niño a los cuales llama por su nombre, dando muestras de ternura, por ejemplo: "A mí siempre me dicen que cuide a los niños pequeños de la pieza". E2 (Comunicación personal, 15 de agosto, 2015)

En la Casita de Nicolás, los niños, niñas y adolescentes, encuentran un escenario que les propicia no solo cuidado, sino también afectividad que se manifiesta entre los mismos niños y entre éstos y los cuidadores. Desde su ingreso a la IAPA, la acogida se brinda por parte de los niños, niñas y adolescentes que viven en ella; con este primer acercamiento entre ellos, hay palabras de esperanza, tranquilidad, confianza, venidas de quienes ya pasaron por el mismo momento, lleno de miedo y angustia. A propósito de lo afirmado, la directora administrativa de la Casita de Nicolás, cuenta al respecto:

cuando el niño llega nosotros generalmente recibimos la documentación, historia clínica etc. Luego se pasa al frente, se le entrega a la docente del área para que con los niños le hagan la inducción, o sea, los adultos no le hacen la inducción sino los niños, ellos les enseñan el área, el dormitorio, su cama, esto y aquello, y para que lo inviten a jugar rapidito (risas); y bueno, entonces se va a jugar... y

luego todas esas siguientes semanas viene la parte de las evaluaciones.
(Comunicación personal, 14 de septiembre, 2015)

El análisis de la categoría responsabilidad, desde las voces de los niños nos permitió encontrar en sus relatos una categoría emergente: el **cuidado**. Si bien está ligado a la responsabilidad, los niños expresan el cuidado como protección hacia ellos, que no les ocurra nada, que sientan la protección de parte de los cuidadores y lo expresan así:

Una de las personas que me ha cuidado desde que llegué hasta ahora que estoy más grandecito es la profesora Gisela. Ella me cuida mucho cuando estoy enfermo. E2; la responsabilidad de la Casita de Nicolás es ayudarnos, cuidarnos y estar pendientes de nosotros. E3; responsabilidad es cuidar las cosas y mantenerlas en orden. E3 (Comunicación personal 15 de agosto, 2015)

La institución viene realizando las labores de parentalidad que competen al cuidado, con la responsabilidad que exige el ser quien cuida del otro, con las acciones algunas veces adelantadas a lo que el otro pueda necesitar; siendo soporte para poder promover unos mejores seres humanos. (Lévinas 1993). Lo anterior se relaciona con lo que menciona en su investigación (Sallés y Ger, 2011) en términos de la parentalidad social como la posibilidad que tienen cuidadores, diferentes incluso a los progenitores, de acompañar los procesos de educación, cuidado y crianza de los niños, niñas y adolescentes para que puedan desarrollar las capacidades necesarias que aporten a su bienestar, así,

En algunos casos prevalece aún la creencia de que los progenitores por el hecho de haber concebido a sus hijos serán capaces de proporcionarles las atenciones necesarias, pero en realidad encontramos que hay padres y madres biológicos que por diferentes motivos (por sus historias de vida, o por los contextos sociales, familiares y / o económicos que viven) no tienen la capacidad necesaria para asegurar la crianza, el desarrollo y el bienestar de sus hijos/as. (p. 28)

De igual forma, al concepto de cuidado se relaciona a partir de los siguientes testimonios:

Cuando me enfermo, me cuidan mucho, la profesora le dice a la doctora (médica) uno qué tiene y ya ella viene y le dice los medicamentos y acá están muy pendientes para que uno se alivie. E1 (Comunicación personal 15 de agosto, 2015)

En esta misma medida, se describen situaciones o experiencias donde los niños, niñas y adolescentes con relación a los cuidados iniciales tras la llegada a la IAPA:

Aquí en la Casita de Nicolás hacen cosas para cuidarlo a uno, lo cuidan a uno como si fuera bebé, lo reciben, le miran la historia, le miran la historia familiar, le hacen un montón de cosas, que si le falta nombre se lo ponen, que si le falta yo no sé qué, le hacen todo. Todo eso lo hacen allí al frente (parte administrativa). E1 (Comunicación personal 15 de agosto, 2015)

Con respecto al cuidado, las autoras Moreno & Granada (2014) plantean:

"(...) La comprensión del sistema de cuidado ha tomado como referencia la teoría ecológica del desarrollo de Bronfenbrenner y considera la noción de cuidado utilizada en el campo de la enfermería por Watson quien define el cuidar como un proceso interconectado e intersubjetivo de sensaciones compartidas entre la enfermera o enfermero y su paciente; este concepto se amplía con Barudy y Dantagnan, quienes nos dicen que "somos una especie afectuosa y cuidadora"; los seres humanos tenemos una capacidad biológica para percibir situaciones de demandas; esta capacidad está presente en el ser humano, es innata, pero la forma de cuidar es lo que se aprende en la relación con otros. Las formas de cuidado recibidas sobre todo durante nuestros primeros años quedan impregnadas en los seres humanos; si hemos sido cuidados con delicadeza, ternura y esmero, probablemente también desarrollemos estas mismas cualidades para cuidar a otro (...)." (p. 124)

Acerca de los sentidos de familia que construyen estos niños, niñas y adolescentes, se hace evidente que el concepto de familia que expresan es el reconocido como nuclear en el que hablan de una madre, un padre y unos hermanos.

Pero también esas ideas están nutridas por lo que les dice la institución. Los niños, niñas y adolescentes van construyendo una forma y un sentido especial sobre la familia, así lo expresan algunos de los participantes

Acá en la Casita de Nicolás me han dicho que la familia es algo muy bonito, que más han dicho, que hay niños que han salido para allá para donde la familia y que han cambiado mucho, que el coso de la familia es un proceso muy diferente al de acá. Yo no pensaba cómo era una familia, yo no me la imaginaba, no yo no sé, a mí siempre me preguntan usted como quiere su familia y yo siempre he dicho a mí no me importa como sea la familia, pero yo quiero una mamá y un papá, yo siempre he dicho eso, eso es verdad a mí no me importa. Así tuvieran hijos o no tuvieran hijos, de todas maneras me van a querer, no me importaba. E1; Me la imaginaba con mascota, con hermanos, con papá y con mamá. E3 (Comunicación personal 15 de agosto, 2015)

En otros casos, algunos niños no recuerdan su experiencia anterior dado que llegaron a la vida institucional muy tempranamente y no existe en ellos otro referente de familia. Esto se evidencia en estas dos declaraciones:

Yo como antes de llegar acá yo no sabía que era ni siquiera que era una familia, pues yo no sabía que era eso, y yo lo busque en un diccionario. E1; Antes de llegar a la Casita de Nicolás no tenía ninguna idea sobre qué era la familia. E2 (Comunicación personal 15 de agosto, 2015)

De igual forma, el testimonio de la directora de la institución expresa que:

Muchos niños no tienen el referente de que es una mamá, que es una papá... o sea, tienen el referente de una persona adulta cuidadora, esos cuidados entre comillas, pero como ese esquemas de familia que nosotros conocemos de papa, mama, hijos... muchos niños no los tienen. E6 (Comunicación personal, 14 de septiembre de 2015)

Los menores en general dejaron ver en los diferentes momentos de encuentro que anhelan una familia, que esperan de ellos que los quieran. A propósito dice un

participante: "No me imaginaba a la familia que me iba a acoger, me la imaginaba con mascota, con hermanos, con papá y con mamá". E2 (Comunicación personal, 14 de septiembre de 2015)

Aún con las valoraciones positivas que manifiestan sobre la institución Casita de Nicolás, no ven allí una familia dicen:

Pienso en la familia que la va adoptar a uno, un cambio que es muy diferente, Si muy diferente a las instituciones. E5; Pensaba que era para que nos cuidaran hasta que nosotros fuéramos grandes, luego, cuando me explicaron pensé: ah esto es un centro de ayuda. E2 (comunicación personal, 15 de agosto, 2015)

La importancia de la familia como espacio de acogida y los vínculos afectivos que se forman en ella, son necesarios para el desarrollo de los niños y al no estar presentes, las cuidadoras proporcionan esta acogida como se confirma en lo observado en el trabajo de campo y acorde con la afirmación que hacen Poch & Vicente (citados por Melich & Boixader, 2010)

(...) el ser humano, es un ser vulnerable y que casi nunca vive aislado, al contrario, desde su llegada al mundo vive en relación. Es en esta relación con otros seres humanos que se construye a sí mismo como ser humano; y nazca donde nazca, será la calidad y la calidez de la acogida inicial las que determinarán, en gran manera, su sentido de pertenencia o no a las diversas comunidades de las que formará parte a lo largo de su vida (...) (p 84)

Al respecto, uno de los niños narra en su testimonio:

Cuando un niño llora acá le hablan y tratan de tranquilizarlo. Cuando veo un niño llorando me gusta acercarme para saber qué le pasa. Yo le digo: '¿qué le pasó?' y después se calma y juega. E2 (comunicación personal, 15 de agosto, 2015)

Los participantes de esta investigación estaban en una condición particular de su proceso de adopción que no se tenía prevista; para unos el proceso estaba muy avanzado y para otros apenas estaba iniciando. Esto hizo que se evidenciaran diferentes sentimientos en los primeros, como la timidez y limitación para hablar de su posible familia con los demás niños, para no causarles dolor y pena por no ser ellos los que están en esta circunstancia. Así lo expresaron:

Las niñas en el cuarto no hablan de la familia, pues ellas no hablan de eso, yo no les hablo de eso, porque la otra vez... estábamos hablando de eso y yo no sé Mónica que le hizo a Carmen, y se puso a llorar entonces Liliana dijo que no habláramos de eso, y yo dije a bueno, que de pronto hacíamos sentir mal a Carmen, entonces no volvimos a hablar de eso. E1; Entre las amigas nunca hablamos de la familia y en la Casita de Nicolás tampoco se habla nada. E3 (comunicación personal, 15 de agosto, 2015)

Los niños, niñas y adolescentes manifiestan tristeza y silencio cuando alguien se va de la Casita de Nicolás, especialmente personas del grupo de cuidadores. Lo relatan como una pérdida permanente de vínculos y afectividades. Esto provoca en ellos un sentimiento de desapego, pues saben que las personas con quienes comparten cotidianamente, sus cuidadoras y personal de apoyo de la institución, fácilmente dejan de hacer parte del grupo de protectores o cuidadores. Ese sentimiento de pérdida también está presente con respecto a los niños y niñas que habitan la institución debido a que presentan gran movilidad en su estadía. Cuando alguien se va, más allá de las razones de su ida, los niños sienten que se rompen afectos en ellos, dejan de nuevo vacíos en los vínculos de apego que habían construido dentro de la casa. Ese sentimiento de desapego, otra de las categorías emergentes en esta investigación, fue expresada de diversas formas:

Cuando estoy por fuera de la Casita de Nicolás ya no extraño a nadie, ya no. Antes sí extrañaba, pero ya no, ya no extraño a nadie. E1; desde que llegué a la Casita de Nicolás han cambiado muchos profesores. Eso a veces me hace poner

triste y a veces feliz. Me pongo feliz es porque a veces tengo rabia y me pongo feliz si se va y a veces me da tristeza porque cuando me... (Guarda silencio); de los profesores que se han ido y que más extraño es a la profesora Doris porque ella también me ayudó mucho. E2; no voy a extrañar nada de la Casita de Nicolás cuando me vaya. E3; me pone triste Mmm pues que todo el mundo se va, y uno acá se queda... (Llora). E4; extraño a Mireya se fue como en el 2013, si se fue con una familia a Minneapolis; Mercedes también, ellas son nuevas. Nos las cambiaron a todas, cambiaron a Lina, a Lucy y ya, ya no se mas, yo confiaba en Doris, Ay Doris nos hacia todos los días pensar en positivo, y cuando decíamos algo malo ella nos decía que no, que pensáramos bien, que eso podía pasar y eso, a todos les daba consejos; si porque todo el que llegue aquí, se va, No. No porque los niños si se fueron fue por el bien, si las personas se fueron consiguieron otro trabajo. E5 (comunicación personal, 15 de agosto, 2015)

Esta identificación del desapego como categoría que emerge con fuerza de los relatos de los niños es producto de la condición intrínseca de la IAPA que está en la búsqueda permanente de familia para los menores que llegan allí y otros posiblemente porque regresan a sus familias después de procesos judiciales. Igualmente, la rotación permanente de los cuidadores de esta institución, obedece a políticas institucionales de no permitir permanencias largas en la Casita de Nicolás que favorezcan la creación de vínculos estrechos, que luego serán más difíciles de romper y podrían generar mayores traumatismos en los procesos de los niños y niñas.

Finalmente, **la crianza como un acontecimiento educativo**, es otra de las categorías preliminares en la que a partir de los testimonios de los protagonistas del proceso de investigación, el equipo de investigación pudo realizar acercamientos muy significativos al concepto de crianza desde sus perspectivas y cómo desde allí se encuentran unos entendimientos con relación a un concepto que pudiera resultar ajeno para los niños, niñas y adolescentes en un contexto diferente al escenario del hogar pero que, desde sus vivencias, experiencias y vida cotidiana en la institucionalidad, parece cobrar un sentido importante con relación a su permanencia en la IAPA. Según algunos de los

protagonistas del proyecto de investigación, dicho concepto tiene las siguientes polifonías:

La palabra crianza es cuidar alguien y cuidarlo desde bebé, desde bebé hasta grande. E1; la palabra crianza es que nos cuidan hasta cuando seamos grandes. Como que lo tiene a uno desde pequeño hasta grande. E2; crianza es como a uno lo cuidan, como a uno les enseñan las normas. E4 (comunicación personal, 15 de agosto, 2015)

Al respecto, algunos autores mencionan que

la crianza implica los procesos de cuidado, protección, afectividad, socialización, enculturación y educación que los adultos más próximos les otorgan a las niñas y niños, en especial, en los primeros años de su existencia. Este periodo, por ser el más vulnerable y de mayor plasticidad, en la vida humana, determina la relevancia de estas acciones, que velan no sólo por la existencia del niño, sino por su desarrollo oportuno y adecuado, junto con su integración a su grupo de pertenencia. (Peralta, 1996 citado por Gallego, 2012, p. 11)

De igual forma, Villegas (citada por Gómez, Salazar, Quevedo & Vélez. 2011) define la crianza como “el escenario de preparación para ayudar al niño y a los adolescentes a convertirse en adultos capaces y seguros” (p, 143). Los planteamientos anteriores, tanto desde los protagonistas como desde los teóricos, refieren aspectos que van en una línea similar de definiciones. Sin embargo, también desde el testimonio de una las de las protagonistas del proceso, se obtienen respuestas como: “La palabra crianza no significa nada”. E3 (comunicación personal, 15 de agosto, 2015) y en esta misma línea, otra de las protagonistas expresa:

Yo no recuerdo cómo me criaban antes de llegar acá a la Casita de Nicolás. Yo sólo recuerdo que llegué ahí a Bienestar y ya. Yo llegué a Bienestar disque a un coso de emergencia, ahí llegué yo. Luego me mandaron a un hogar sustituto, a las dos partes llegué con mi hermanito. Del hogar sustituto casi me vuelo porque a mí

me pusieron a criar un niño, y yo ni siquiera sabía que era eso, entonces yo le dije yo no voy cuidar chinos. E1 (comunicación personal, 15 de agosto, 2015)

En esta misma medida, los protagonistas narran algunas normas y prácticas asociadas a las dinámicas de la IAPA:

Las personas con las que comparto en la Casita de Nicolás me dan consejos, me dicen que me dicen que yo soy muy afortunada de tener esos papás y que ojalá me vaya bien, que siga adelante. Yo de eso recibo todo lo que me dicen pero yo digo que sí me va a ir bien. E1; de los consejos que me dan lo que más pongo en práctica es que me comporte bien. Comportarme bien es no hacer cosas malas. Hacer cosas malas es algo así como robar. E2 (comunicación personal, 15 de agosto, 2015)

Teniendo en cuenta lo anterior, Villegas (citada por Gómez et al. 2011) plantea que:

para que la crianza sea efectiva es preciso que el niño y los adolescentes sean acompañados por mínimo un adulto, que establezca distancia y diferenciación jerárquica con ellos, pero que esté mediada por una relación afectiva, enriquecedora, segura, de tal manera que ellos puedan convertirse en adultos seguros y capaces de establecer relaciones afectivas y maduras con los que los rodean (p. 148)

En la misma línea de las prácticas, se encuentran los testimonios con relación a las normas y al cumplimiento de éstas. Aquí, los protagonistas expresan que:

Las normas de la Casita de Nicolás son: no salir, no hacerle bulla a los compañeros, hacerle las tareas grupales, ganar el año, tantas cosas, cuidar la Casita, no me las sé todas, pero las cumplo. E1; Arreglar la ropa. Porque viene en una canasta, la ropa, la tenemos que guardar en un cajón. La comida y después a ver televisión y después a dormir. E4; también debemos ayudarle a la profesora. Manejarse bien... hacer las tareas... tener el cuarto ordenado... mantener las

cosas de uno ordenadas... mmm comer todo lo que le dan... E4; las reglas de la casa son: Mmm acostarnos cuando nos digan, o sea a las 9, y comernos todas las comidas, respetar a los adultos, y no entrar a la sala de los bebés ni a la sala de los otros bebés, y cuando veamos a alguien en problema decirle a la profesora... tener la pieza organizada, yo obedezco. E5 (comunicación personal 15 de agosto, 2015)

Por otro lado, con relación a las normas y al cumplimiento o no de éstas, se tienen varios testimonios desde los protagonistas en los que aparece de manera explícita el relacionamiento que se da cuando alguno de los niños, niñas y adolescentes incumplen los lineamientos institucionales. Algunas de las expresiones son:

Cuando no cumplo las normas de la Casita de Nicolás me regañan, no me dejan jugar y a veces nos hacen acostar más temprano, a las 5. E1; cuando alguien no cumple las normas de la Casita de Nicolás lo regañan. E2; los castigos son no ir a un paseo y así... o lo dejan haciendo 300 planas acá. Escribir Debo de manejarme bien. E4 (Comunicación personal 15 de agosto, 2015)

De igual forma, se relata:

Sí, una vez me castigaron, cuando me puse a pelear con una niña, me sancionaron, Que me acostara temprano. Otros castigos son: no viendo tele, no subiendo a la terraza a jugar futbol, o con un paseo; dentro de la Casita de Nicolás me siento bien. E2 (Comunicación personal 15 de agosto, 2015)

En esta medida los autores plantean que

En cualquier grupo humano la crianza implica una serie de prácticas y actividades que están 'disponibles' para aquellos que se encargan del cuidado de los niños; éstas, a su vez, están basadas en creencias acerca de por qué una práctica es mejor que otra. (Simarra, 2013 citada por Goncalvez y Franco, 2011, p. 168)

La educación es un proceso que propende por la formación integral de los sujetos a partir del desarrollo de capacidades de diversa índole, para la socialización y vivencia

en determinados contextos. Al respecto, parafraseando a Villegas, (citada por Gómez, et al., 2011) en dicho proceso de acompañamiento la familia tiene cuatro funciones que pueden considerarse fundamentales para los niños y niñas: asegurar la sobrevivencia, proporcionar el clima afectivo, aportar la estimulación y tomar decisiones. Asimismo, Mario César Zaccagnini (2003) expone que,

las prácticas educativas deben entenderse no sólo en su limitada circunscripción al ámbito institucional de la escuela sino que se definen como una de las estrategias privilegiadas de las cuales, la sociedad se vale para la transmisión del corpus de saberes y conocimientos culturalmente válidos a las jóvenes generaciones. Ampliando el concepto, toda práctica educativa es en sí productora de sujetos a partir de otros sujetos, es decir, se trata de una mediación. (p. 2)

Finalmente, Cardona (2013) plantea que,

Las pautas de crianza corresponden a construcciones sociales e individuales, ellas evidencian el medio donde se vive, las relaciones construidas y el sentido que los padres y las madres, o los cuidadores, dan a los niños. Es decir, el tema de la crianza pasa por el sentido de familia y las formas relacionales que se establecen en los diferentes espacios de socialización. (p. 51)

Con relación a las prácticas y pautas de crianza mencionadas en la línea de las expresiones anteriores, es importante contrastar la información con lo expresado desde la dirección de la IAPA frente a los lineamientos institucionales para la protección y acompañamiento de los niños, niñas y adolescentes declarados en situación de adoptabilidad. Al respecto, la directora de la Institución dice:

Los niños vienen de unas familias disfuncionales, con muchas carencias, con mucho maltrato, entonces llegan a una institución donde inicialmente les cuesta, sobre todo la norma, pues porque todo es muy normativo, programado, donde tiene que respetar muchas norma, donde hay unas exigencias de bañarse, organizar, cuidar las cosas, hacer las tareas, no maltratar, no decir palabras... Cuando el niño ya se adapta, y entra como en la ruedita y le va bien, y funciona, muchas veces dice: "bueno, y yo para que me voy a ir de aquí? Si es más fácil

vivir en una institución que en un medio familiar porque es que en una institución tú das lo mínimo, en una familia tú tienes que dar más, aquí no necesariamente tienes que dar, en una familia es de dar y recibir; en una institución no, tú tienes que comportarte de una manera x y recibes todos los beneficios, en una familia es diferente, desde lo afectivo tú tienes que dar, aquí no necesariamente tienes que dar, entonces los niños se acostumbran a vivir en medio de la institución, y no quieren ser adoptados y no quieren tener familia porque temen esa exigencia. (Comunicación personal 14 de septiembre, 2015)

Dichas normas y dinámicas institucionales favorecen que los niños, niñas y adolescentes vayan adquiriendo ciertas responsabilidades mientras habitan este espacio, sin embargo, las labores asignadas son mínimas y pueden ser percibidas por éstos como un aporte no significativo pues se identifican los roles de las personas que lo hacen como parte de su trabajo. En esta medida, sus responsabilidades se asumen mediadas por la regla institucional. Caso diferente ocurre en el espacio de la familia donde las labores domésticas tienen una connotación de contribución diferente, en términos de enseñanza de capacidad para la vida, un aporte para una causa común mediado por sentimiento de pertenencia, de comunidad, de afectividad, de vínculo tanto con los integrantes de la familia como con los espacios físicos.

Reflexiones finales

1. Los niños, niñas y adolescentes manifiestan estar a la espera de una familia pues aunque sienten en la institución experiencias de cuidado y aprendizajes de valores, responsabilidades, educación, no lo ven como una familia.
2. Desde los lineamientos institucionales se manifiesta explícitamente la necesidad de no fortalecer vínculos afectivos entre cuidadores y niños, niñas y adolescentes desde unas estrategias restrictivas que buscan el no apego entre ambas partes que puedan afectar los procesos de adopción. Sin intención de decretar que estos lineamientos son buenos o malos, es evidente que se generan vacíos y tristezas en las afectividades de los niños, niñas y adolescentes de manera recurrente.

3. El sentido de familia de los niños, niñas y adolescentes se concibe desde la tipología de familia nuclear, pues se espera un papá, una mamá, unos hermanos. En sus relatos y los de la administración no se tuvieron expresiones donde se contemplen otras tipologías familiares como por ejemplo: monoparental, unipersonal, homosexual, extensa.
4. Con relación a la responsabilidad, se encontró que dicho valor está limitado por las responsabilidades que tiene la institución con relación al cuidado y la protección. La institución asume gran parte de ésta. Esto lleva a que en los hogares adoptantes se puedan generar dificultades para adquirir responsabilidades de la vida doméstica: lavar la loza, organizar el cuarto, asear la casa, estar al pendiente de su ropa, entre otras, pues en el escenario de la IAPA y en el familiar se generan diferentes grados para involucrarse y sentirse parte activa de estas acciones.
5. El sentido de familia que tienen algunos niños, niñas y adolescentes es el que han aprendido en la institución pues sus experiencias previas con relación a vivir en una familia funcional antes de llegar a la IAPA es ajena y por tanto existen referentes como cuidado, protección, cariño que están relacionados con aquello que ellos tienen como expectativa al encontrar como familia.
6. Para los niños, niñas y adolescentes es difícil narrar recuerdos y experiencias de su vivencia de familia antes de llegar a la IAPA, percibiéndose en algunos, tristeza y silencio al escuchar la pregunta al respecto.
7. Algunas experiencias de cuidado, afecto, formación y protección son percibidas por los niños, niñas y adolescentes como vivencias y aprendizajes en el espacio de la IAPA a partir de la interacción con sus compañeros y cuidadores.
8. Aunque la institución provee los medios y elementos necesarios para suplir las necesidades vitales de los niños, niñas y adolescentes, en éstos existe un deseo de encontrar una familia adoptante, un espacio físico y emocional en el que se sientan acogidos, amados, protegidos, cuidados y con la posibilidad de fortalecer unos vínculos afectivos duraderos.
9. La IAPA se configura como un espacio de acogida para los niños, niñas y adolescentes a partir de las experiencias de cuidado, protección, afecto y demás

que se perciben a partir de las prácticas institucionales de las dinámicas que emergen en el relacionamiento diario con los otros, tanto cuidadores como compañeros.

Bibliografía

- Cardona de la M, M. (2013). *Efectos de la dinámica familiar y las relaciones sociales en la crianza de los niños y las niñas. Tendencias y Retos*, 18, 49-64, Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Duch, LL. & Melich J. C., (2009). *Ambigüedades del Amor: Antropología de la vida cotidiana*. Madrid: Trotta,
- Gallego, T. (2012). *Familia, infancias y crianza: tejiendo humanidad. Revista Virtual Universidad Católica del Norte*. No (35), Recuperado desde: file:///C:/Users/juan/Downloads/352-1710-1-PB%20(1).pdf.
- García, B., González S., Quiroz A. & Velázquez A., (2002), *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa*, Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Gómez R. J. F.; Salazar B.; Quevedo V. O.F.; Vélez. A., (2011) *La crianza en los nuevos tiempos. Una mirada académica*. Medellín: Imprenta Universidad de Antioquia
- Goncalvez. D. & Franco, F. (2011) *Las pautas de crianza en la ciudad de Mérida y su relación con la educación inicial. Registro etnográfico – exploratorio. Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales* 17, 165-192
- Lévinas, E. (1993), *Entre Nosotros: Ensayos para pensar en otro*. España Editorial pre-textos.
- Melich, J. C. & Boixader A. (2010), *Los Márgenes de la Moral*, Barcelona: Grao
- Moreno, M. T. & Granada, P. (2014). *Interacciones vinculares en el sistema de cuidado infantil. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12 (1), 121-139
- Salles, C. & Ger, S. (2011), *Las competencias parentales en la familia contemporánea: descripción, promoción y evaluación. Educación Social, Dialnet*, 49, 25 – 47
- Strauss L. C., Spiro M.E. & Gough, K. (1956), *Polémica sobre el Origen y la Universalidad de la Familia*, Barcelona: Anagrama.
- Zaccagnini, M. C. (2003), *Impacto de los paradigmas pedagógicos históricos en las prácticas educativas contemporáneas*, recuperado 17 de mayo de 2014
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipoDeBusqueda=ANUALIDAD&revistaDeBusqueda=1240&claveDeBusqueda>

EDUCAR DESDE LA COMPASIÓN. EL ESCENARIO FAMILIAR COMO CONTEXTO*

Claudia Patricia Granda Ibarra**

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo plantear una reflexión acerca de la educación desde la ética y la moral, centrada en el valor de la compasión como instrumento base para desarrollar otros valores altruistas, como la solidaridad, la justicia, el amor y la libertad. Con una metodología reflexiva y a partir del análisis filosófico y hermenéutico de textos y ensayos, y basado principalmente en los planteamientos de autores como Kant, Schopenhauer, Aristóteles y Mélich, el artículo pretende mostrar cómo la educación desde la compasión implica una praxis y una enseñanza desde el testimonio, con la familia como principal escenario educativo, seguido por la escuela y la sociedad, con el fin de que la persona se forme como ciudadano auténtico y autónomo, consciente de sus derechos humanos y capaz de asumir los retos del mundo presente, así como construir sus propias condiciones de vida social responsable.

ABSTRACT

The purpose of this article was to make a reflection about the education from ethics and moral based on the learning from compassion using this value as a foundation to develop other altruist values as sympathy, justice, love and freedom. Applying a reflexive methodology and a philosophical and a hermeneutic analysis of different texts and essays from authors as Kant, Schopenhauer, Aristotle and Mélich, the article wants to show how education based on the value of compassion implies practice and instruction from testimony, with family as the principal scenario, followed by school and society. All of this in order to train the person to become an authentic and self-governed citizen. Conscious of his human rights and able to assume the challenges of a global world and capable of building his own conditions of a responsible social life.

PALABRAS CLAVES Compasión – Valor – Familia – Educación Moral – Ética

KEY WORDS Compassion, Value, Family, Moral education, Ethics

INTRODUCCIÓN

La autora de este escrito, no pretende sentar posición sobre las posibles maneras de solucionar los problemas *epistemológicos* de la educación; más bien pretende hacer un aporte reflexivo sobre la función que tendría educar desde la compasión, entendiendo esta como valor o virtud moral suprema, que involucra otros y que se pueden identificar casi en cualquier cultura como son: la solidaridad, la justicia, el respeto por la diferencia, la tolerancia, el amor, entre otros. Con ello se apunta al desarrollo del individuo, a partir de una educación basada en el buen comportamiento moral, garantizando primordialmente condiciones de vida digna, además de promover entornos sociales y escenarios educativos con fundamentos claros en derechos humanos y al desarrollo de sociedades que intervengan propositivamente en el respeto de estos últimos.

Al hablar de educación y especialmente de educación en valores, suele generarse un panorama de discusión entre lo que debe entenderse por educar desde lo moral y educar desde lo ético. Ciertamente, existe una creencia más o menos consecuente, sobre el *mejor modelo* para educar y, no obstante las posibles diferencias que puedan presentarse en varias corrientes de pensamiento acerca del tema, coinciden todas en afirmar que, se educa desde unos contenidos y costumbres, permeados ambos, por normas de conducta que profesan principios y valores. En otras palabras, se transmiten unos contenidos morales, igualmente adquiridos por quienes educan, desde la tradición y la costumbre, con el objeto de que quien se educa, los asimile y los incorpore en su estilo de vida.

La otra arista de la discusión, radica en la prevalencia de ciertos valores, hábitos y virtudes en los procesos de aprendizaje; lo que será en últimas, el carácter diferenciador en el modelo educativo y en su eficacia toda vez que, dependiendo de los valores que se privilegien en la educación que se adopte, serán los resultados que se esperan.

En el presente artículo se reflexionará sobre el significado de la compasión y las implicaciones de optar por éste, como valor supremo humanizador e instrumento ético para el desarrollo de las diferentes capacidades de la persona, de tal manera que le permita construir sus propias condiciones de vida autónoma, propositiva y en interacción social responsable. Los valores, develados en los comportamientos moralmente éticos, se encuentran presentes en la vida cotidiana; hacen parte de las culturas y por consiguiente de los sistemas sociales. Toda

experiencia cultural y social, especialmente del orden familiar, orienta la vida de sus miembros a partir de aplicaciones de reglas morales, de conductas predeterminadas las cuales, han sido previamente justificadas y aceptadas por sus integrantes, pues conciertan en que con ellas pueden forjar criterios de conducta que propicien una vida digna. Si esto es cierto, puede entonces procurarse desde el escenario de la familia, la institución de la compasión como valor supremo para que se convierta en una regla de conducta en el individuo y de manera que los miembros del colectivo, la incorporen en sus propias acciones.

CRITERIOS DE ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

Los criterios considerados en el presente escrito, surgieron de la lectura de varios filósofos clásicos (Aristóteles) y de la modernidad (Kant, Schopenhauer), así como de varios doctrinantes posmodernos de las ciencias sociales y las humanidades (Ratzinger, Mélich, Duch, Uhl entre otros) con miras a un análisis reflexivo, en contexto filosófico–hermenéutico, acerca del valor de la compasión en la educación, especialmente en el escenario familiar, cuando se entiende este último no solo como un escenario de cuidados, sino también educativo.

CONTENIDO

1. Ética y Moral: contenidos necesarios para educar en valores:

Concebida la ética como un saber filosófico sobre la moral, se pretende defender en este artículo que, la actividad de la educación como acontecimiento ético, es de la misma manera una actividad moral, pues esta forma parte de la vida cotidiana tanto de los individuos como de las sociedades. A ambas se les atribuye un carácter orientador de las actuaciones humanas, máxime en los entornos sociales y/o culturales, con sus propias especificidades las cuales, retroalimentan sus propios “fundamentos éticos y morales”.

Tanto la Moral como la Ética, han sido objeto de percepciones y posturas filosóficas y sociológicas totalmente disímiles. Se señala en primer lugar a Aristóteles. La tesis filosófica de Aristóteles parte de una perspectiva antropológica, pues centra la mirada en el hombre y en su quehacer cotidiano; aduce que, el hombre en la praxis, es actividad; afirmación que hace luego de diferenciar entre las pasiones y las acciones. Luego afirma que todo hombre inclina su acción a algún fin y una vez llega a éste se convierte dicho fin en el medio para otro fin que se

propone. La vida del hombre entonces para Aristóteles es una cadena permanente, interminable de fines.

Sin embargo, hay un fin que es buscado por todos los seres humanos, el cual será suficiente una vez se logre; este fin último no deviene en un medio, pues es el fin supremo de todo individuo; ese fin es la felicidad. Aristóteles igualmente señala que, la praxis del hombre, debe estar guiada por un valor, la prudencia y nos lleva a convertirnos en hombres virtuosos. La virtud moral (*arethé*) es el resultado de la praxis, del hábito constante como hombres. Sólo con la praxis, conducida por la prudencia, se llega a la *arethé*, a los valores morales y así se logra la felicidad. Esto significa entonces que, el hombre no nace virtuoso, sino que se hace virtuoso, lógicamente si sus acciones son guiadas por la prudencia y la constancia es decir, en la medida en que sea un actuar prudente y se constituya en un hábito. Pero esta *arethé* Aristotélica no se entenderá si no se acompaña de otro elemento o concepto indispensable para comprenderla: el concepto del nosotros. En otras palabras, se piensa la ética desde el nosotros y en esa misma línea, sólo se alcanza la virtud, en el diálogo con otro. Ética para Aristóteles es, el paso del *Arethé* del Yo, al *Arethé* del nosotros, de la ética subjetiva a la ética intersubjetiva, en la búsqueda del valor mayor y pleno que se llama felicidad. En conclusión, desde la ética Aristotélica, no hay *arethé* si no hay comunidad o relación con otros. Entendida así la ética desde el pensamiento Aristotélico, el hombre es un sujeto moral, pues actúa de acuerdo con las costumbres, los hábitos, las acciones que realiza. El punto de quiebre y más radical está, en que el hombre al momento de decidir sus acciones, analice las consecuencias que se derivan de ellas; esto lo hace a través de la ética.

Continuando con el análisis del tema, desde la perspectiva de pensadores de la modernidad, Emmanuel Kant (2003), por ejemplo, en su "*crítica de la razón práctica*", así como en la "*fundamentación para una metafísica de las costumbres*", profesa su tesis sobre la moral y la ética. Dice Kant que "(...) la filosofía moral tiene que determinar con sus leyes a la voluntad humana en cuanto esta quede afectada por la naturaleza, siendo ciertamente (...) leyes con arreglo a las cuales todo debe suceder (...)" (Kant, 2002, p. 54). Parafraseándolo, toda ética debe ser formal, en su dimensión universal y racional. En este sentido un hombre actúa moralmente cuando lo hace *por deber*, porque es necesario, justamente, por respeto a la Ley.

Kant habla de tres tipos de acciones en el individuo: Las acciones contrarias al deber, las acciones conformes al deber y por último las acciones por deber. La ética se enmarca en la última y además posee un valor moral. En su texto fundamentación para una metafísica de las costumbres señala al respecto que

(...) Por amor a la humanidad quiero conceder que la mayoría de nuestras acciones son conformes al deber; pero si se miran de cerca sus caprichos y cavilaciones uno tropieza por doquier con ese amado yo, que siempre descuella, sobre el cual se apoya su propósito, y no sobre ese severo mandato del deber que muchas veces exigiría abnegación...acciones de las que quizá el mundo no ha dado todavía ejemplo alguno hasta la fecha, y sobre cuya viabilidad podría dudar mucho, quien todo lo basa en la experiencia, son inexcusablemente mandadas por la razón, de modo que no quepa mermar un ápice la inmaculada lealtad exigible por cada hombre en la amistad, aunque acaso hasta ahora no hubiera habido ningún amigo leal, porque este deber reside, como un deber genérico anterior a cualquier experiencia en la idea de una razón que determina a la voluntad, mediante fundamentos a priori (...). (Kant, 2002, p. 84)

Interpretando así, la filosofía Kantiana, se diría entonces que la moral, puede ser aprendida y asimilada por los hombres desde su vida cotidiana, condicionada al entorno que le corresponde por escenario de vida, pero sin desprenderse de su fundamento, filosófico, trascendente.

Ya en el contexto de los doctrinantes posmodernos, en las ciencias humanas y sociales, se encuentran otras posibilidades de reflexión y análisis de la ética, como la de Joan Carles Mèlich (2002) quien sostiene que la ética no es necesario trascenderla metafísicamente hablando; que bien puede hablarse de ética sin metafísica. En este contexto afirma que no es posible trasladarla a lo metafísico, pues "(...) la vida humana es tiempo y espacio, un tiempo espacializado y un espacio temporalizado (...)" (p. 25). En su texto *Ética de la compasión* afirma lo siguiente: "(...) La ética no es la moral sino un punto ciego porque emerge en un escenario en el marco normativo heredado es puesto en cuestión. La ética surge de una situación límite, es una situación de radical excepcionalidad (...)" (Mèlich, 2010, p. 90). Por su parte en su obra *La lógica de la crueldad*, ratifica su concepto de moral en los siguientes términos: "(...) La moral no solo es una manera de actuar sino un orden, una organización del mundo, una forma de ser en el mundo que un ser finito no puede eludir (...)" (Mèlich, 2014, p. 46).

Cuando Joan-Carles Mèlich (2014) analiza el pensamiento de Nietzsche en su texto *Lógica de la crueldad*, señala que para este filósofo de la *Genealogía de la Moral* "(...) la lógica moral consiste en un acto de sometimiento a un principio absoluto, o en otras palabras a un acto de vasallaje que provocará un sentimiento de culpa (...)" (p. 88). A su vez, en su obra *filosofía de la finitud* afirma: "(...) La palabra ética es hospitalaria, acogedora, y es una palabra capaz de imaginar un futuro diferente al que ella había previsto en un principio (...)" (Mèlich, 2002, p. 22).

En este orden de ideas, continuando con el análisis reflexivo de la ética y la moral como referentes educativos y de formación en valores, juristas y filósofos del Derecho, con perspectivas de pensamiento, desde la modernidad, tales como Luis Recasens Siches (1985) y Carlos Cossío (1964), sostienen que, el mundo de la vida humana en sociedad, se encuentra gobernado por las normas jurídicas, las normas morales y las normas de los usos o convencionalismos sociales. Realizan una clara distinción en lo denominan *mecanismos reguladores de la conducta humana* que, no pasan de ser juicios prescriptivos o del deber ser, los cuales señalan (no enuncian de manera causal) conductas como debidas y de cuya realización se desprende una consecuencia del orden normativo. Las normas entonces, tanto de la moral como del Derecho, pueden observarse y con ello habrá un comportamiento justo, o pueden infringirse para lo cual habrá una respuesta sancionatoria derivada de un comportamiento injusto.

La moral entonces, es entendida como un compendio de pautas que dirigen la conducta humana, cuyo contenido es lo mejor y más bueno para su existencia plena, que fundamentalmente consiste en el cuidado de sí, pero también en el cuidado del otro.

Sea cual fuere la concepción o percepción experiencial que se tenga acerca de la moral y de la ética, en algo sí logran identidad todas las percepciones epistemológicas y/o filosóficas: El ser humano no puede abstraerse en su vida cotidiana, ni siquiera en su condición de ser social, de la moral y de la ética. Hace parte de su vida, de su entorno, bien por imposición, por extensión, por convicción o por conveniencia. Lo otro que no es posible desatender, es la esencia, *per sé*, la cual está golpada de principios, lineamientos de conducta, que para el destinatario y para el portador, son buenos en sí mismos. Cuando la moral se refiere a las relaciones entre miembros de una comunidad, le corresponde a la sociedad o al grupo social, aprobar o reprochar la conducta del individuo que obra en interferencia con otro, en relación con otro, en relación de otredad y por supuesto, imponer las sanciones, como puede ser el rechazo social, el remordimiento de conciencia o la vergüenza. En conclusión: todo comportamiento moral tiene implicaciones en el escenario social, en el contexto del grupo social en el que se reconocen los modelos y principios de conducta buena en sí misma.

Ahora bien: en lo que respecta a la educación moral, puede afirmarse que es una de las posibles maneras, de lograr resultados en el proceso de formación de ciertos individuos, dirigiendo ciertas acciones educativas que propicien actitudes, comportamiento y disposiciones dentro de la vida cotidiana, de tal manera que puedan fomentarse como valores o conductas buenas en sí mismas. Se puede educar, obviamente, sin fines altruistas, sin objetivos concretos

de formación en valores y comportamiento buenos en sí mismos; pero en este contexto, se trata por aportar a una educación en valores, específicamente en aquellos, dentro de los cuales se incluye la compasión, que se acerquen a un desarrollo integral del individuo.

De la misma manera que se apunta desde la modernidad, a forjar una educación integral, la cual involucra una educación moral y ética, se deben considerar aspectos problematizadores, al momento de implementar y poner en práctica dicha modalidad en educación. Esto tiene que ver con los objetivos o finalidades que se persiguen en el sujeto que se educa y los métodos que se empleen para lograrlo. Uhl (1997) en su texto “los medios de educación moral y su eficacia” señala que, a pesar de que cada vez, la educación moral la califican como adecuada, no es fácil su implementación, pues los educadores de nuestras generaciones actuales, se encuentran con dos problemas por superar. Lo dice en los siguientes términos:

(...) Muchos políticos y representantes de grupos de todas las tendencias, así como gran parte de los pedagogos, están reclamando hoy día más educación moral y, sobre todo, más intensiva y consecuente en las familias y en las escuelas (...) pero esto no es tan fácil (...) -que los educadores actuales- se hallan ante dos problemas que hacen de la educación moral algo muy difícil. El primer problema está en decidirse sobre los fines de la educación moral, y el segundo es el de la elección de los métodos educativos. (p. 14)

Pese a las dificultades o problemáticas, las teorías pedagógicas, se alienan a la propuesta de la educación con fundamentos morales y éticos, que respalden la consecución y permanencia de actitudes altruistas, comportamientos que respalden valores buenos en sí mismos, no solo para el desarrollo del individuo, sino en procura de una vida cotidiana socialmente más sostenible y tolerante.

Desde esta misma perspectiva, educar desde la moral o mejor dicho, perseguir una educación moral, parece ser una situación inevitable, justamente por la tradición y la cultura que rodea nuestros escenarios de vida cotidianos. Siguiendo las líneas de Adela Cortina en su ya mencionado texto “el quehacer ético” (1996) afirma que “(...) todo ser humano se ve obligado a conducirse moralmente, porque está dotado de una estructura moral (...)” (p. 80). Esta afirmación la justifica en lo que denomina *la estructura moral del ser humano*, sencillamente porque necesita sobrevivir y esto lo logra luego de un proceso de adaptación al medio que lo rodea; ese medio arroja posibilidades, frente a las cuales el individuo se ve forzado a elegir. La moral en este entorno de análisis, hace parte del medio, no lo puede eludir, no lo puede evadir,

justamente porque la realidad vivida y las decisiones que se ve forzado a tomar, traerán implicaciones morales (Cortina, 1996).

2. La educación: actividad in-agotada y ética:

Para los fines reflexivos que persigue este artículo, la educación es entendida como un quehacer eminentemente ético y con un contenido moral definido, que para que pueda llamarse *educación* debe perseguir metas o fines que propicien el desarrollo integral de la persona y el reconocimiento de su autonomía y de sus derechos humanos.

Se defiende la concepción de educación, como experiencia fundada en modelos de conducta y sentimientos que una persona considera sensatos y sanos y por consiguiente necesarios y *buenos*, a partir de una meta o misión, con contenidos precisos, altruistas, tales como los valores, los principios y el desarrollo humano integral (Cortina, 1996).

Si la educación es un acontecimiento eminentemente ético, que compromete actitudes, sentimientos y criterios predeterminados de quien educa, transmitidos al destinatario de dicha educación, debemos ahondar la reflexión en el contenido de la actividad de educar, de lo que lleva consigo el acontecimiento mismo, en su contenido. Aquí entonces hablamos de los contenidos morales de la educación, toda vez que, si lo que pretendemos es defender la finalidad de educar desde el valor supremo de la compasión, estamos aceptando entonces que el acontecimiento de la educación, lleva ínsito una moral y de esta misma manera una ética propia.

Uno de los logros de modernidad en el contexto de la pedagogía y la educación es, haberle otorgado a la autonomía, el carácter de fundamento importante de la actividad educativa; en este sentido, se persigue *formar* sujetos autónomos, con capacidad de pensar, valorar, juzgar y decidir por sí mismos. Paulo Freire (1972) en su obra *pedagogía del oprimido*, afirmó a propósito de la educación liberadora que profesó en su tesis, que

(...) si pretendemos la liberación de los hombres, no podemos empezar por alienarlos o mantenerlos en la alienación. La liberación auténtica, que es la humanización en proceso, no es una cosa que deposita en los hombres. No es una palabra más, hueca, mitificante. Es praxis, que implica la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo (...). (p. 88)

La referida educación liberadora, continúa el autor Freire (1972) en su texto

(...) ya no puede ser un el acto de depositar, de narrar, de transferir o de transmitir conocimiento y valores a los educandos, meros pacientes sino ser un acto cognoscente (...) Sin esta no es posible la relación dialógica, indispensable a la cognoscibilidad de los sujetos cognoscentes, en torno del mismo sujeto cognoscible (...). (p. 89)

Sin embargo, es preciso alinderar el concepto de *autonomía* pues no se trata de una liberalidad en las actuaciones, sin ningún límite; o podríamos hablar de un libertinaje. Se trata pues, de una autonomía fundada en valores que forjen el criterio del educando, de tal manera que defienda actitudes humanizadoras. Así entonces, los valores que incentiven y procuren un *contenido moral* humanizador, harán posible como resultado, un ser humano educado desde la autonomía y la libertad responsable. Cortina (1996) aduce que

(...) es fundamental educar a los niños para la autonomía, de modo que sean capaces de pensar, juzgar y decidir por sí mismos. En definitiva, la convicción de que toda persona es un ser autónomo y que la educación se dirige a formar personas autónomas es el mejor logro de la Modernidad (...). (p. 72)

Luego de hacer un recorrido por tratadistas que han servido de soporte a las reflexiones del presente artículo, se hace referencia al planteamiento que ha venido sosteniendo la UNICEF acerca de la educación; la cual aduce que esta es un derecho humano fundamental, inherente a todos los niños y niñas. Crucial para su desarrollo como individuos propositivos en la sociedad. La educación como actividad desarrollada en el ámbito de los derechos fundamentales, contribuye a sentar los cimientos para un futuro fructífero y productivo. Sostienen esta Institución Internacional que, al garantizar el acceso a la educación de calidad, basada en los derechos fundamentales y la igualdad de género, se propicia una onda expansiva de oportunidades que incidirá en las generaciones venideras. Con las expectativas que se tienen en el orden internacional, para procurar una apertura a políticas homogéneas en un gran porcentaje de Estados en el orden mundial, es inminente el análisis de los métodos para, no solo lograr el acceso a una escuela (solo el instrumento) sino para que el contenido y los fines de la educación misma, aborden las debilidades que no permiten el desarrollo de algunos individuos, especialmente niños y jóvenes y a grupos sociales en general.

A propósito de lo sostenido por la UNICEF se destaca lo que al respecto, puede rescatarse el análisis que realiza Adela Cortina en los siguientes términos:

(...) un método educativo basado en los derechos fundamentales puede abordar algunas de las desigualdades más arraigadas en la sociedad, debido a las cuales millones de menores de edad, en especial niñas, se ven condenados a una vida desprovista de una educación de calidad. La sociedad ha avanzado mucho (...) pero se hace mucho más énfasis en los conocimientos, en las capacidades y competencias. Se elude el papel de compromiso social **como si la responsabilidad sólo se tuviera que llevar a cabo en la escuela (...) se ha fomentado la formación individual y competitiva y se han levantado muros de incomunicación y de exclusión (...)**. Negrillas fuera del texto. (p. 93)

No en vano, Fernando Bárcena y Joan-Carles Mélich (2000), en el análisis que realizan de la filosofía de Emmanuel Lévinas, argumentan que, la educación no solo es una *acción*, sino que tiene como característica fundante, la alteridad, el reconocimiento del otro, en la medida en que el ser humano tiene una responsabilidad inexcusable con el prójimo. Es así como afirman que

(...) con la ayuda de la obra filosófica de Emmanuel Lévinas (...) intentaremos caracterizar la acción educativa como una relación de alteridad, como una relación con el otro (...) la palabra que (...) me demanda una responsabilidad más allá de todo pacto y de todo contrato (...). (p. 126)

De igual manera, destacan que la acción educativa engendra en sí misma una responsabilidad y una hospitalidad como consecuencia de la respuesta al otro la cual se fundamenta en la autonomía y en su condición de posibilidad. En estos términos lo afirman:

(...) La educación, ahora, aparecerá finalmente como una acción hospitalaria, como la acogida de un recién llegado, de un extranjero. Y desde esta respuesta al otro originaria, desde esta heteronomía que funda la autonomía del sujeto, la relación educativa surgirá ante nuestros ojos como una relación constitutivamente ética. La ética entonces, como responsabilidad y hospitalidad, no será entendida como una mera finalidad de la acción educativa, entre otras, sino por su condición de posibilidad (...). (Bárcena y Mélich, 2000, p. 126)

De la misma manera, apoyados en las acepciones de enseñar y aprender, justamente en la línea de correlación que debe existir en la acción educativa desde la alteridad responsable, heterónoma y de acogida con el otro, los mencionados autores Bárcena y Mélich, (2000) en el texto que se viene analizando, aducen que, en la relación educativa, el aprendizaje, más que

ser una de las caras de la relación con un contenido a enseñar, es un actividad con un contenido relacional: “(...) En todo aprender humano se da la experiencia de un encuentro. Se aprende, sobre todo, más que un contenido, una relación (...) desde un trato intersubjetivo (...)” (p. 177). Para enfatizar la afirmación sobre la influencia de la relación educativa, aducen lo siguiente:

(...) Si lo que un maestro enseña es ante todo, una relación, es decir, su propia capacidad de apertura y de escucha, entonces sólo podemos aprender desde el compromiso con una relación. Lo importante para el aprender, es el tipo de relación educativa que establecemos (...). (p. 179)

De ahí entonces el papel que juega la *imitación* y el sentido que se da a lo que se aprende de la vida cotidiana.

Así las cosas, puede definirse que, la educación como quehacer o acontecimiento humano, social, eminentemente ético y necesario; “(...) un quehacer permanente (...) en razón de la inconclusión de los hombres y del devenir de la realidad (...)” (Freire, 1972, p. 96). Tiene reconocimiento jurídico con prevalencia de normas de conducta homogéneas, esto a través de convenciones y tratados internacionales, los cuales la han elevado a categorías tan reconocidas como la de ser un derecho fundamental y un servicio público, por excelencia. En este sentido, no hay duda de su relevancia; pero también de su carácter permeable e influyente de los ámbitos y contextos culturales, así como de lo que en ellos se vive, los valores éticos o morales, los usos, las ideologías, la religión, las costumbres, entre otros. Todos ellos tratarán de apropiarse de los sistemas, métodos y lineamientos con lo que la educación, como acontecimiento per sé, repercute en el desarrollo humano y pleno del individuo. En este orden de ideas, se sostiene que, no puede eludirse un contenido moral ó ético que identifique y por consiguiente retroalimente un método educativo, un modelo educativo, unas pedagogías educativas propias e identitarias.

La compasión: ¿valor o virtud?

Siguiendo la tesis Aristotélica, diríamos que un valor es un acto bueno en sí mismo el cual, con la praxis y la decisión prudente del individuo, generará un hábito que luego se convertirá en virtud. Por consiguiente, el valor es a lo que apunta la praxis prudente del hombre, tal como la generosidad, la justicia, la solidaridad. Sólo se llega a ellos si hay una decisión mediada por la prudencia y por la praxis habitual. Se es justo solo si se ejercen desde la praxis acciones justas.

En esta misma medida, y apuntando al valor de la compasión, se es compasivo, hospitalario, piadoso con los otros si se ejercen acciones cotidianas, habituales, igualmente compasivas. Pero esta percepción no se defiende a sí misma, sin la confluencia del ejemplo, pues la praxis de un valor para que se convierta en virtud, solo proviene si está inmersa en un compendio de moralidad, respaldada por la sociedad y por quien la hace posible en su ejercicio. Es aquí donde la educación juega su mejor papel. Bien dicen Poch y Vicente (citados por Melich & Boixader 2010) al respecto que, “(...) lo que es esencial en cualquier circunstancia es la actitud de la persona que educa, es la actitud que da confianza (...)” (p. 95). En esta misma línea, Guillermo Hoyos (2004) sostiene que “(...) la tarea del profesorado adquiere más la forma de una tarea procedimental, de gestión del conocimiento y promoción ética que la de una tarea instructiva en sentido estricto (...)” (p. 25).

Ahora bien: se afirma que la ética como disciplina filosófica que reflexiona sobre la moral, buscando su universalidad, se forja igualmente desde la experiencia. Algunos pensadores como Mélich sostienen que la ética se funda desde la experiencia del mal y no del bien, tal como lo aduce en su texto *Ética de la compasión* en los siguientes términos: “(...) No hay ética porque sepamos qué es el bien, sino porque hemos vivido y hemos sido testigos de la experiencia del mal (...)” (p. 222), lo vivido, es la esencia, *per sé* de la ética, la experiencia y con ello la praxis en la vida cotidiana dentro de las costumbres de un grupo social.

Se considera, que la compasión, para algunos entendida como hospitalidad, piedad, misericordia, actitud de acogida, aviene con total contundencia en cualquier grupo social, con independencia de las ideologías religiosas, conductuales, filosóficas o prácticas epistemológicas. Bien lo dicen Poch y Vicente ((citados por Melich & Boixader 2010)):

(...) La compasión es un valor que no es exclusivo de ninguna religión ni de ninguna filosofía moral, aunque es omnipresente en el pensamiento moral de todos los tiempos, tanto en el occidente griego, romano y cristiano, como en el Oriente budista Dalai Lama o confuciano (...). (p. 88)

En este orden de ideas, se defiende igualmente el criterio, de que la compasión como valor moral y ético, se amolda a temporalidades y espacios: “(...) Las definiciones (...) es necesario entenderlas en el tiempo y en el contexto de su época, en su contemporaneidad (...) pero, aun así, no pierde su vigencia”. (Poch y Vicente, citados por Melich & Boixader 2010, p. 88).

En esta medida entonces, se defiende la postura ideológica de que la compasión es en sí mismo un valor, que puede albergarse dentro de un entramado de normas morales y por consiguiente respaldadas con una convicción de una colectividad o grupo social, que se ejercerá habitualmente, generará costumbre y se afianzará en el educando, en el niño, niña o adolescente para quien va dirigida la estrategia pedagógica. La compasión es un sentimiento. Que nos obliga a considerar el dolor y el padecimiento que sufre el otro; “(...) nos lleva a hacernos cargo del dolor del otro y por esta razón nos sentimos impulsados a acompañarle; así la compasión, es un acto de amor” (Poch y Vicente, citados por Melich & Boixader 2010, p. 82). Así entonces, hay un acto de desprendimiento de nuestro propio ego, pues nos olvidamos, así sea por un momento, de nosotros mismos y nos presentamos como verdaderos seres humanos, vulnerables, limitables, irrefutablemente sociales; “(...) en el intercambio hospitalario, se manifiesta la primera forma de una humanidad general...” (Poch y Vicente, citados por Melich & Boixader, 2010, p. 83).

3. Educar desde el valor de la compasión:

Para nadie es un secreto que, hasta en el tema de la jerarquía y de los valores mismos, han presentado cambios en la contemporaneidad. Pensadores del tema como Siegfried Uhl ya se han hecho esta pregunta, en el sentido de que los padres y los educadores hoy en día, se tornan indecisos al momento de proponer las virtudes sobre las cuales van a sentar su educación moral; esto, ante lo que el escritor denomina “el pluralismo de cosmovisiones y sistema morales” (Uhl, 1997, p. 16). De la misma manera aduce el autor que “(...) la inseguridad de los adultos repercute en la educación (...)”, esto, trayendo a colación a Brenizka en Uhl (1997) y se nota más, en los fines u objetivos de la educación misma

Justamente porque el tema de los valores es objeto de manipulación ideológica, dependiendo de lo temporal y lo espacial, de la vida cotidiana, las condiciones personales y el contexto social, hay que precisar desde qué perspectiva se habla acerca de los valores, sin dudar que en la posmodernidad hay algunos que son coincidentes, como el placer, la felicidad, la singularidad, la independencia. Sin embargo, luego del planteamiento que se realizó sobre los valores morales en otras líneas de este artículo, coincidimos con otros que denominaríamos universales, sin tiempo y sin espacio, pues son aquellos buenos en sí mismos y que llevan a la felicidad plena del ser humano, como son la justicia, el bienestar, la autonomía, la dignidad humana, la libertad, la generosidad, la solidaridad, la tolerancia, el orden social, el altruismo. Nuestra perspectiva es eminentemente propositiva, por consiguiente subjetiva, pues lo que se

propone es, defender la idea de educar desde el valor de la compasión, aunque sin duda es necesario exponer una perspectiva descriptiva de la compasión (no se puede hablar de valores sino es desde un plano subjetivo, pues indubitablemente se permea la experiencia, percepción, idea y vivencia de quien lo profesa, del emisor), como valor autónomo, meta-valor, altruista, que deviene en la posibilidad de desarrollar otros valores igualmente altruistas tales como la solidaridad, la generosidad, la ayuda mutua, el reconocimiento de la diferencia, la tolerancia, la acogida, el orden social.

Siguiendo entonces la misma línea de reflexión, se defiende el criterio de que, educar en valores es participar en un auténtico proceso de desarrollo y construcción personal. Crear condiciones pedagógicas y sociales para que dicha construcción se lleve a cabo de una forma óptima. Educar en valores es poner en práctica y articular las relaciones sociales desde la moral, la política y el Derecho. Es un proceso complejo, de formación en una cultura precisa, que para nuestra época se contextualiza en un escenario globalizado; pero así mismo, con profundas necesidades de reconocimiento de la ciudadanía, el pluralismo, la democracia como estilo de vida y el respeto por los Derechos Humanos y la solidaridad. Educar en valores hoy, es formar ciudadanos auténticos que sepan asumir conscientemente los retos de la globalización y puedan comprometerse en la construcción de un mundo más justo, inclusivo, equilibrado e intercultural.

Hoyos (2004) aduce que

(...) Educar en valores, en la ciudadanía y en y para la democracia es una cuestión de compromiso (...) no es pues, enseñar valores, sino, sobre todo cultiva todo aquello que hace posible que los valores, en los que seguramente todos coincidimos, solidaridad, justicia, libertad, honestidad, etc., estén guiados por el valor de la dignidad y por tanto, esta esté garantizada social, económica cultural, legal y políticamente (...). (p. 31)

4. La familia; primer escenario para educar en valores

Para los objetivos de reflexión y análisis de este artículo, entendemos a la familia como escenario que educa por excelencia; por lo mismo, la familia que educa desde concepciones morales y éticas definidas, especialmente desde los aportados por los valores altruistas, el desarrollo de la autonomía, la integralidad, la libertad responsable y la dignidad humana, se

constituye en un núcleo de formación y de aprendizaje primario, con fines específicos de transformación propositiva de la sociedad, difícil de sustituir.

Es cotidiano que se afirme, erróneamente, que la escuela y por consiguiente los educadores, son los responsables de la educación en valores. Se sostiene el criterio de que la Familia es el primer escenario que propicia el aprendizaje, en palabras de Hannah Arendt, desde lo *privado*; la escuela y los otros espacios o ambientes educativos lo serán en lo *público*. Hoyos (2004) dice al respecto que “(...) educar en valores no puede ser tarea exclusiva del profesorado ni de la escuela (...)” (p 31).

En el contexto de este artículo, se entiende que la función educadora es la función primordial de la familia. En este sentido, el entorno familiar busca preparar a los niños y niñas para la edad adulta, para su desempeño en escenarios culturales, el aprendizaje de un lenguaje identitario y por consiguiente, una transmisión e influencia cultural. La familia se concibe entonces, como escenario de aprendizaje de las condiciones primarias que un niño o niña requieren para su desarrollo humano, en perspectiva futura, social y cultural, aceptable. La educación es un proceso de formación en sí mismo que comienza siendo impartida por la familia y luego por la escuela y se necesita de ambas partes para conseguir un pleno desarrollo educativo y personal del niño, niña o adolescente.

A propósito del papel de la familia en el proceso educativo y en todo caso en la transformación social, escritores latinoamericanos de las ciencias sociales han coincidido en lo siguiente:

(...) Instituciones como la escuela, la familia, la religión, la política, y los sistemas de comunicaciones, configuran sus propios lenguajes, crean relaciones y realidades que se entrecruzan y también se diferencian. Todas aquellas relaciones que ocurren en la vida cotidiana, relaciones familiares, relaciones entre diversos grupos, entre diversas naciones, relaciones económicas, relaciones políticas, etc., son susceptibles de un estudio y de un análisis científico (...). (Ortiz, Ayala, Chaparro, Sarmiento & Restrepo, citados por Montañó & Herrera 2014, p. 67)

Por su parte, la Corporación de amor al niño –*cariño*–, refiere la participación relevante de la familia en la crianza, educación y formación de los hijos. En su propuesta denominada *crianza con cariño*, se ha transmitido su compromiso como institución, en los procesos de concientización para el cambio de los modelos de crianza y cuidado de los niños, niñas y

adolescentes. Desde la Junta Directiva de esta institución, se apuesta por la siguiente propuesta:

(...) Se ha planteado la educación como elemento básico en el proceso de desarrollo del ser humano, no lo es menos el proceso de formación que se tiene que dar, y una vez más, la participación que la familia tiene en el mismo. En el hogar se dan las primeras bases, los ejemplos y las pautas que determinarán futuros comportamientos de los individuos (...). (Cuervo, 2007, p. 29)

REFLEXIÓN – CONCLUSIÓN

La personalidad humana, deriva por lo general sus aprendizajes, de la experiencia y la observación de lo que le acontece en su entorno, se podría decir, en términos más coloquiales, que se aprende del ejemplo. De la misma manera podríamos afirmar que la inmensa mayoría de los aprendizajes de un sujeto, no son desde la formalidad consciente, previamente planeada y controlada por pedagogías específicas; contrario a lo que la mayoría cree, los aprendizajes del sujeto, devienen de modo casual, sin plan preestablecido. Más bien, se diría que, los ambientes educativos en los que se tienen experiencias de vida, las cuales terminan forjando una personalidad humana concreta y definida, ofrecen oportunidades de aprendizaje. En este contexto, sin demeritar otras fuentes de la personalidad del ser humano, como son las disposiciones hereditarias y su propio carácter innato, las experiencias y los entornos, propician ámbitos para la construcción y el desarrollo del carácter y la personalidad. De la mano de los ambientes educativos y las experiencias de vida, al hombre se le facilitan los aprendizajes, por su perceptibilidad natura; su maleabilidad, su adaptabilidad. Sumando los dos aspectos, podríamos entonces concluir que, como lo dice Uhl, (1997) “(...) la mayoría de las características del ser humano, están condicionadas a su ambiente y a sus experiencias (...)” (p. 185).

En nuestro entorno cultural, se espera que el proyecto de vida de los niños, niñas y adolescentes, sea el fundamento o base para que sean educador a partir de valores como la tolerancia, el auto reconocimiento y el reconocimiento del otro, la solidaridad, el espíritu de servicio, la libertad responsable y por supuesto, la compasión; de esa manera. Así mismo se tiene la esperanza de que, un proyecto de vida amparado en valores altruistas, se construya

dentro de un contexto familiar. La reflexión radica entonces, en el caso de niños, niñas y adolescentes que no cuentan con un núcleo familiar. En estos casos, surge y se pone en ejecución el deber del Estado y de sus entidades protectoras de la familia y de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, los cuales, se espera que dispongan de espacios, en que permitan ambientes educativos, transmisores de estilos de vida basados en valores. Los padres entonces como educadores primarios, no son únicamente a quienes se les carga la responsabilidad de educar, sino en general a la sociedad, pues todos somos cuidadores y transmisores de cultura.

En este orden de ideas, se sostiene que, si los entornos en los cuales transcurre la vida de niños, niñas y adolescentes, especialmente el escenario familiar, encaminan hábitos y comportamientos en pro del desarrollo humano, la compasión como valor moral supremo, como sentimiento de reconocimiento del otro desde su identidad en el dolor y el sufrimiento en correlación responsable, bien puede pensarse como acción dirigida y constante en el entorno de relación con los demás, lo cual haría posible, que se desarrollen otros valores correlativos a este, como la solidaridad, la justicia, el amor. Es aquí donde las virtudes, devienen de acciones constantes en pro de la conservación y la dignidad del ser humano (buenos en sí mismos en términos Kantianos); acciones que desde la repetición ejemplificante, llevarían a extenderse a quienes tenemos en deber *moral*, de educar en pro de una sociedad responsable, sostenible y precursora del bienestar del individuo y de la sociedad.

Bibliografía

- Bárcena, F.y Mélich J. C. (2002). La educación como acontecimiento ético, Barcelona: Editorial Paidós.
- Cortina, A. (1996). El quehacer ético. Guía para la educación moral. Madrid: Editorial Santillana Colección Aula XXI.
- Cossio, C. (1964). La teoría Ecológica del Derecho y el concepto jurídico de Libertad. (2° edición) Buenos Aires. Editorial Abeledo Perrot.
- Cuervo L. E. (2007). Corporación de amor al niño cariño. Medellín: Imprenta Departamental de Antioquia.
- Freire, P. (1972). Pedagogía del oprimido. Argentina Buenos Aires Editores Siglo Veintiuno.
- Hoyos, G. (2004). ¿Qué significa educar en valores hoy? Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Kant, E. (2002) Fundamentación para una Metafísica de las costumbres. Madrid: Alianza Editorial.

- Kant, E. (2003) *Critica de la Razón Práctica*, Buenos Aires: Editorial Losada S.A.
- Mélich, J. C. (2002) *Filosofía de la finitud*, Barcelona: Editorial Herder.
- Mélich, J. C. (2010). *La ética de la compasión*. Barcelona: Editorial Herder.
- Melich, J. C. & Boixader A. (2010). *Los Márgenes de la Moral, Una mirada ética la educación*. Barcelona: Grao.
- Mélich, J. C. (2014). *La lógica de la crueldad*. Barcelona: Editorial Herder.
- Montaño, L. M. & Herrera, G. *Epistemología de la ciencia de familia – Estudios de familia, revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*. Manizales, 12, (1) 65-76
- Recasens L. (1985). *Introducción al Derecho*. (7° edición). México: Editorial Porrúa.
- Uhl, S. (1997). *Los medios de educación moral y su eficacia*. Barcelona: Editorial Herder

*Artículo de reflexión producto del Proyecto de Investigación “*Los sentidos de familia que construyen los niños, niñas y adolescentes declarados en situación de adoptabilidad, que habitan la institución autorizada para programas de adopción IAPA La Casita de Nicolás*”, el cual es requisito indispensable para optar el título de magister en la Maestría en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales en convenio con la Fundación CINDE.

** Abogada Universidad de Medellín. Especialista en Ciencia Política de la Universidad Nacional de Colombia. Magister (c) en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales en convenio con la Fundación CINDE. Profesora de tiempo completo de la Facultad de Derecho de la Universidad de Medellín. Conciliadora del Centro de Resolución de Conflictos de la Universidad de Medellín. Abogada litigante.

La crianza como acontecimiento educativo³

Por: Maribel Cano Gutiérrez⁴

Resumen:

Este artículo aborda los conceptos de crianza y educación a partir de revisiones teóricas al respecto para, posteriormente, conjugar ambos conceptos como una proposición que define la crianza como acontecimiento educativo en la vida de los seres humanos, especialmente de los niños y las niñas, que trasciende la esfera exclusiva del cuidado en la que se ha inscrito desde las miradas más clásicas en las ciencias sociales, entendiendo el proceso educativo como algo que acontece en la cotidianidad de la familia y no solo y estrictamente en el escenario de la escuela.

Para ello, también se desarrollan conceptos como prácticas de crianza y prácticas educativas y se plantea cómo el cuidado de los padres hacia los hijos y el vínculo afectivo entre éstos y los adultos significativos en el proceso de crianza son fundamentales para favorecer dichas prácticas.

Palabras claves: crianza, educación, vínculo afectivo, cuidado, niños y niñas, familia.

Abstract:

This article is about children's growing up and education concepts through a theoretical investigation, in order to get both concepts together as a suggestion which shows the growing up process as a very important issue on the human development, especially in children lives, which involves a bunch of important topics rather than taking care only, as it is thought by the most classical social sciences, realizing the educational process as an exclusive matter in families daily lives instead of letting schools take part on the process as well.

³ Este artículo parte de la reflexión teórica de algunas categorías centrales de la investigación denominada Sentidos de Familia que construyen Niños, Niñas y Adolescentes que habitan las IAPAS en Medellín.

⁴ Comunicadora, Universidad de Antioquia. Aspirante al título de Magister en Educación y Desarrollo Humano del Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano –CINDE- y la Universidad de Manizales.

For this reason, some growing up and educational habits are also developed and they are shown as the way parents must take care of children and the love-link between children and other people they spend time with are also important to keep these habits going on.

Key words: growing up, education, love-link, care, children, family.

A lo largo de la historia, los conceptos de niño, niña, infante, entre otras denominaciones que se la han otorgado a los primeros años de vida de los seres humanos, comprendidos generalmente entre el nacimiento y los doce años, han experimentado revisiones semánticas y propiciado reflexiones que llevan a reconfigurar las maneras de asumir a los niños y las niñas y de establecer relaciones con ellos.

Hasta mediados del siglo XVIII aproximadamente, los niños y niñas eran asumidos como adultos en miniatura con las mismas posibilidades de adquirir comportamientos y responsabilidades de los adultos, tomándose como única diferencia entre ambos el tamaño de los cuerpos y la experiencia con relación a las tareas. Sumada a esta concepción, durante largos siglos y con el respaldo de la teología cristiana (a través de San Agustín) se estableció una imagen dramática de la infancia argumentando que “en cuanto nace, el niño es símbolo de la fuerza del mal, es un ser imperfecto, agobiado por el peso del pecado original” (Bel, 2000, p. 135).

En definitiva, los niños y las niñas eran considerados como una “tabula rasa”, como un ente vacío que necesitaba llenarse por medio de los conocimientos y las orientaciones de los adultos, sin posibilidad de expresión de emociones, ideas y sentimientos propios. Como lo expone Rousseau en su texto Emilio o la Educación, publicado por primera vez en 1762

Grita el niño al nacer, y su primera infancia se va toda en llanto. Tan pronto le bailan y le acarician para acallarle, como se le amenaza o castiga para imponerle silencio, o hacemos lo que él quiere o exigimos de él lo que queremos; o nos sujetamos a sus antojos o le sujetamos a los nuestros, no hay medio; o ha de dictar leyes o ha de obedecerlas. De esta suerte son sus primeras ideas las del imperio y servidumbre. Antes de saber hablar, ya manda;

antes de poder obrar, ya obedece; y a veces le castigan antes que pueda conocer sus yerros, o por mejor decir, antes de que los pueda cometer. (Rousseau 1762/2000, p. 26).

En los tiempos contemporáneos (siglo XX y XXI) dichas concepciones de la infancia han cambiado, llevando a replantear la forma de asumir a los niños y las niñas, dando mayor importancia a sus expresiones y formas de comprender e interactuar en y con el mundo pues, tal como lo plantea Rousseau (1762/2000) “la infancia tiene sus propias maneras de ver, pensar y sentir; no hay nada más insensato que pretender sustituirlas por las nuestras” (p. 89). Podría nombrarse como una muestra de la intención de resignificar el modo de asumir a los niños y a las niñas la Declaración de los Derechos del Niño promulgada en el año 1959 por la Organización de las Naciones Unidas – ONU– y a partir de la cual se definen diez derechos fundamentales (también llamados principios) para garantizar la protección de éstos⁵.

⁵ El niño gozará de todos los derechos consagrados en la Declaración sin excepción alguna ni distinción o discriminación por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones públicas o de otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento u otra condición propia o de su familia

El niño gozará de la protección especial y dispondrá de oportunidades y servicios para que pueda desarrollarse física, mental, moral, espiritual y socialmente en forma saludable y normal, así como en condiciones de libertad y dignidad

El niño tiene derecho desde su nacimiento a un nombre y a una nacionalidad

El niño tendrá derecho a disfrutar de alimentación, vivienda, recreo y servicios médicos adecuados. El niño debe gozar de los beneficios de la seguridad social. Tendrá derecho a crecer y desarrollarse en buena salud; con este fin deberán proporcionarse, tanto a él como a la madre, cuidados especiales, incluso atención prenatal y posnatal

El niño física o mentalmente impedido o que sufra de algún impedimento social debe recibir el tratamiento, la educación y el cuidado especial que requiere su caso particular

El niño necesita amor y comprensión. Siempre que sea posible deberá crecer bajo el amparo y bajo la responsabilidad de sus padres y, en todo caso, en un ambiente de afecto y de seguridad moral y material, salvo circunstancias excepcionales, no deberá separarse el niño de corta edad de su madre

El niño tiene derecho a recibir educación que será gratuita y obligatoria por los menos en las etapas elementales. Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social, y llegar a ser un miembro

A partir de la necesidad de otorgar a los niños y las niñas unos derechos fundamentales como posibilidad para tener un marco legal y político que promueva el desarrollo integral y que procure una vida adulta satisfactoria, en el artículo 18 de la Convención sobre los Derechos del Niño, se atribuye a los padres y las madres la obligación de velar por el cumplimiento de éstos. Así, dicho artículo declara:

Los Estados Partes pondrán el máximo empeño en garantizar el reconocimiento del principio de que ambos padres tienen obligaciones comunes en lo que respecta a la crianza y el desarrollo del niño. Incumbirá a los padres o, en su caso, a los representantes legales la responsabilidad primordial de la crianza y el desarrollo del niño. Su preocupación fundamental será el interés superior del niño (UNICEF, 2006 p 16).

En el contexto de un proceso de formación integral, la crianza juega un papel relevante en tanto brinda herramientas necesarias a los niños y las niñas para sus presentes y futuras interacciones, para la vivencia y experiencia intersubjetiva y para la construcción de relaciones y proyectos favorables para su vida. En palabras de la investigadora Villegas Peña (citada por Gómez, Salazar, Quevedo, Vélez. 2011), puede entenderse “la crianza como el escenario de preparación para ayudar al niño y a los adolescentes a convertirse en adultos capaces y seguros” (p. 143).

útil de la sociedad. El interés superior del niño debe ser el principio rector de quienes tienen la responsabilidad de su educación y orientación; dicha responsabilidad incumbe en primer término a sus padres

El niño debe, en todas las circunstancias, figurar en los primeros que reciban protección y socorro

El niño debe ser protegido contra toda forma de abandono, crueldad y explotación. No será objeto de ningún tipo de trata. No deberá permitirse al niño trabajar antes de una edad mínima adecuada; en ningún caso se le dedicará ni se le permitirá que se dedique a ocupación o empleo alguno que pueda perjudicar su salud o su educación, o impedir su desarrollo físico, mental o moral

El niño debe ser protegido contra las prácticas que puedan fomentar la discriminación racial, religiosa o de cualquier otra índole. Debe ser educado en un espíritu de tolerancia, comprensión, amistad entre los pueblos, paz, fraternidad universal y con plena conciencia de que debe consagrar sus energías y aptitudes al servicio de sus semejantes.

Hablar de la crianza debe llevar a la consideración de ésta como un constructo cultural y social, atravesado por un proceso educativo que inicia en los primeros años de vida pero que acompañan el transcurrir de la historia individual de los seres humanos. Comprendida de esta forma, la crianza implica:

Los procesos de cuidado, protección, afectividad, socialización, enculturación y educación que los adultos más próximos les otorgan a las niñas y los niños, en especial, en los primeros años de su existencia. Este periodo, por ser el más vulnerable y de mayor plasticidad, en la vida humana, determina la relevancia de estas acciones, que velan no sólo por la existencia del niño, sino por su desarrollo oportuno y adecuado, junto con su integración a su grupo de pertenencia. (Peralta, 1996 citado por Gallego, 2012, p. 11)

De igual forma, al considerar la crianza como práctica, ésta constituye un proceso de vínculos y relaciones entre el niño y la niña y otros adultos significativos durante los primeros años de vida. En esta medida, los primeros vínculos y relaciones establecidos entre la diada padre/madre – hijo o niño – adulto significativo se configuran como escenario de interacción muy importantes que incidirá posteriormente en la forma en que el niño y la niña interactúe con su entorno. Parafraseando a Eleanor Maccoby (citada por Quintana, 1993), los acontecimientos que surgen de la interacción padre-niño inciden en el desempeño o comportamiento social de los más pequeños en otros escenarios y con otras personas; posteriormente esa relación entre padre e hijo continúa siendo especial.

En el contexto del desarrollo humano, la crianza se constituye en pilar fundamental del proceso de crecimiento y desarrollo del niño y la niña en su edad temprana realizado a través de un acompañamiento permanente, cálido, cercano y por consiguiente, humanizado. Con ello se lograría aportar a un proceso educativo que le permitirá al niño y la niña, la posibilidad de lograr una adecuada asimilación y aprehensión de las facultades y capacidades necesarias para el desarrollo de una vida en intersubjetividad. Lo anterior es posible si la crianza se da en un entorno de afectividad, interrelación y reconocimiento del otro; por ello el grupo de investigación en Puericultura de la Universidad de Antioquia hace referencia a una crianza humanizada, lo cual significa

acompañar, instruir, educar, orientar, mostrar caminos, estimular y respaldar, por lo que el apoyo brindado por el puericultor (cultivador, cuidador de niños, niñas y adolescentes) puede ser dirigido a la ampliación y potenciación de sus capacidades humanas, esto es, de su desarrollo individual y como miembro de un colectivo.

Desde una concepción integral, la crianza involucra las pautas, prácticas, creencias y estilos, las cuales se configuran a partir de los marcos culturales y sociales en los que están inmersos los padres, madres y cuidadores. Como lo menciona el autor Aguirre (2000)

La socialización como proceso que facilita la incorporación de los individuos a la estructura y dinámica social se expresa de una manera particular en las prácticas de crianza, acciones de los adultos, en especial padres de familia, encaminadas a orientar el desarrollo de los niños. Aunque difieren en la forma de expresarse y los contenidos que transmiten, la finalidad es la misma en todos los grupos humanos: asegurar a los niños la supervivencia e integración a la vida social (p. 27)

De igual forma, Cardona (2013) expresa con relación a las pautas de crianza que

Las pautas de crianza corresponden a construcciones sociales e individuales, ellas evidencian el medio donde se vive, las relaciones construidas y el sentido que los padres y las madres, o los cuidadores, dan a los niños. Es decir, el tema de la crianza pasa por el sentido de familia y las formas relacionales que se establecen en los diferentes espacios de socialización. (p. 51)

Al ser la crianza proceso en el que intervienen diferentes escenarios y actores significativos para los niños y las niñas, las prácticas en pro de ésta serán siempre susceptibles de ser reflexionadas por los cuidadores, tanto en ámbitos institucionales y familiares, para favorecer los procesos que mejor orienten y eduquen a los niños y las niñas, teniendo en cuenta que la humanización de ésta es un acto de afectividad pues, tanto en el escenario de la familia como en otros espacios de interacción, el vínculo afectivo constituye una necesidad fundamental para el acompañamiento de los seres humanos. Acciones pequeñas, pero significativas, como ser conscientes del tono de voz que se utiliza, extender una mano, ofrecer una caricia, flexionar las rodillas para

mirar a los ojos, brindar un abrazo, entre otras, pueden ser las llaves que le permitan al niño y a la niña ingresar a un espacio acogedor y cordial.

Así como el vínculo afectivo favorece el proceso de la crianza, el ambiente o el entorno en el que se hacen posibles las prácticas de crianza también son aspectos importantes en ésta, pues pueden facilitar el mejoramiento y superación de condiciones desfavorables de un niño o una niña, bien sea en el orden biológico, psicológico o emocional, con mayor facilidad, al constituirse en un sistema integrado de condiciones favorables para su desarrollo, ya que no sólo están comprometidos en la interrelación los sujetos, sino el ambiente en el que se ejercen las prácticas. Al respecto, Moreno & Granada, (2014) afirman que:

(...) La comprensión del sistema de cuidado ha tomado como referencia la teoría ecológica del desarrollo de Bronfenbrenner, (1985), y considera la noción de cuidado utilizada en el campo de la enfermería por Watson, (1979), quien define el cuidar como un proceso interconectado e intersubjetivo de sensaciones compartidas entre la enfermera o enfermero y su paciente; este concepto se amplía con Barudy y Dantagnan (2005), quienes nos dice que “somos una especie afectuosa y cuidadora”; los seres humanos tenemos una capacidad biológica para percibir situaciones de demandas; esta capacidad está presente en el ser humano, es innata, pero la forma de cuidar es lo que se aprende en la relación con otros. Las formas de cuidado recibidas sobre todo durante nuestros primeros años quedan impregnadas en los seres humanos; si hemos sido cuidados con delicadeza, ternura y esmero, probablemente también desarrollemos estas mismas cualidades para cuidar a otro (...). (p. 124)

Retomando los planteamientos anteriores acerca de la forma en la que los padres crían, cuidan y educan a sus hijos, este texto aborda otro de los conceptos que lo abocan: el acontecimiento educativo. Bárcena & Mélich, (2000) en el libro que inspira el título de este artículo, *La educación como acontecimiento ético*, expresan que:

La esencia de la educación es la natalidad, el acontecimiento que se expresa en el nacimiento. Nacer es la expresión de todo comienzo o inicio. El recién nacido es la expresión de la más radical novedad. De hecho, todo nacimiento es un acontecimiento, una novedad que acontece e interrumpe, que trastorna, por así decir, la tranquilidad de un mundo más o menos constituido. Y como tal acontecimiento, se constituye en una experiencia que obliga a pensar, que da qué pensar, y exige capacidad de comprensión (p. 81).

En esta misma línea, los autores hacen un reconocimiento de la educación como acontecimiento educativo en tanto ésta es un acto de acogida para el recién llegado, un acto en el que prima la *alteridad* y el reconocimiento del otro antes que los conocimientos técnicos y científicos de los contenidos especializados. Así pues:

La educación es un acontecimiento ético, porque en la relación educativa, el rostro del rostro irrumpe más allá de todo contrato y de toda reciprocidad. Para nuestra propuesta pedagógica, la relación con el otro no es una relación contractual o negociada, no es una relación de dominación ni de poder, sino de acogimiento. Es una relación ética basada en una nueva idea de responsabilidad. Es una pedagogía que reconoce que la hospitalidad precede a la propiedad, porque quien pretende acoger a otro ha sido antes acogido por la morada que él mismo habita y que cree poseer como algo suyo. (Bárcena & Mélich, 2000, p. 14)

En *Los márgenes de la moral: una mirada ética a la educación*, Alguacil & Canelles (citados por Melich & Boixader, 2010) exponen que

educar es hacerse cargo del otro, es decir, para nosotros educar es un acto de responsabilidad, porque precisamente así es como entendemos la responsabilidad, la voluntad de poder acoger y dar respuesta a la necesidad del otro, a su llamada a veces callada. (p. 66)

Tal y como lo plantean las definiciones anteriores, al entender la educación como un proceso que busca la formación integral de los seres humanos a partir del reconocimiento de la alteridad, de la acogida, la natalidad, la hospitalidad, en otras palabras, como un acontecimiento ético desde la respuesta a la demanda del otro y no meramente como la trasmisión de contenidos técnicos, dicho proceso o más bien, responsabilidad, no compete estrictamente a los maestros o licenciados en educación. La educación, entendida de esta manera, es una responsabilidad que exhorta a los seres humanos, independiente de la formación profesional e incluso desde el saber popular, a ser agentes educativos, transformadores de realidades en procura del desarrollo humano y del cuidado del entorno.

Al ser entendida la educación como un acontecimiento ético, tanto padres como madres en el proceso de la crianza se convierten en los primeros maestros de los niños y las niñas en el espacio de la familia como la primera estructura de acogida pues, a partir de la reflexión sobre las prácticas de crianza también pueden articularse unas prácticas educativas. Cuando los padres se relacionan con sus hijos, establecen normas y acuerdos, realizan las labores del hogar, entre otras prácticas cotidianas, éstos –como lo plantea Ramírez, (2005) recurren a

unas tácticas llamadas estilos educativos, prácticas de crianza o estrategias de socialización, con la finalidad de influir, educar y orientar a los hijos para su integración social. Las prácticas de crianza difieren de unos padres a otros y sus efectos en los hijos también son diferentes. (p. 1)

Con dichos estilos educativos, para efectos del texto se denominarán prácticas educativas, según lo plantea la investigadora “los padres pretenden modular y encauzar las conductas de los hijos en la dirección que ellos valoran y desean y de acuerdo a su personalidad” (Ramírez, 2005 p 167). Así, es importante resaltar que las prácticas educativas no se limitan a la institucionalidad de la escuela sino a las interacciones cotidianas de los niños y las niñas con sus padres, cuidadores y demás personas significativas en sus entornos inmediatos, así como de los medios y espacios que habitan. En palabras del investigador Zaccagnini (2003)

Las prácticas educativas deben entenderse no sólo en su limitada circunscripción al ámbito institucional de la escuela sino que se definen como una de las estrategias privilegiadas de las cuales, la sociedad se vale para la transmisión del corpus de saberes y conocimientos culturalmente válidos a las jóvenes generaciones. Ampliando el concepto, toda práctica educativa es en sí productora de sujetos a partir de otros sujetos, es decir, se trata de una mediación. (p. 2)

En la línea de lo planteado por Zaccagnini, Goncalvez y Franco (2011) consideran que “las relaciones entre la escuela y la familia, los docentes y los padres, entre los maestros y los niños es una interacción social que está mediada por la cultura” (p. 188). A partir de las consideraciones anteriores, dichos autores también mencionan que

en cualquier grupo humano la crianza implica una serie de prácticas y actividades que están ‘disponibles’ para aquellos que se encargan del cuidado de los niños; éstas, a su vez, están basadas en creencias acerca de por qué una práctica es mejor que otra. (Evans & Myers, (1994), citada en Simarra, 2013 citada por Goncalvez y Franco, 2011, p. 168)

Aunque las prácticas educativas en sí mismas remiten a un concepto de favorabilidad y de aporte al proceso educativo, es importante que éstas sean reflexivas y dialógicas pues, no siempre, la sola intención de educar lleva a que las prácticas estén en coherencia con dicho propósito. El castigo físico, el maltrato psicológico, la devaluación de las capacidades, habilidades y aptitudes de los niños y las niñas, entre otros comportamientos similares, han estado presentes tanto en la familia como en la escuela bajo premisas populares como: “la letra con sangre entra”.

Algunas prácticas educativas desde estructuras verticales, autoritarias y totalitaristas, pretenden transmitir unos modelos de comportamientos y reproducir unas prácticas concebidas como correctas y propias de determinada época o contexto. Sin embargo, este tipo de acciones, en términos del respeto por la subjetividad de los niños y las niñas y desde perspectivas educativas del reconocimiento de la alteridad generan actualmente grandes cuestionamientos y son objeto de diversas discusiones.

Una de las discusiones en torno a las prácticas educativas puede partir desde la apuesta por asumir, como lo mencionan Bárcena & Mélich, (2000), la educación como un acontecimiento ético, como un proceso favorecedor del desarrollo humano y no como la relación depositaria entre el “dueño del conocimiento” y el “carente de éste”. Una educación que resignifique las habilidades, capacidades, conocimientos y aptitudes de los niños y las niñas como agentes de cambio social y que, de manera integral tanto en la familia como en la escuela, incluya el afecto, la hospitalidad y la acogida pues, como lo plantean Poch y Vicente, (citados por Melich & Boixader, 2010)

La acogida es siempre un acto de responsabilidad, desinteresada, gratuita, en cualquiera de las situaciones que se manifieste, es un acto educativo incondicional, inherente a la misma condición de educar. Es la manifestación de una educación fundamentada en valores éticos, en los que deseamos, los que marcamos como punto de referencia y que da sentido a nuestras acciones. (2010 p. 93)

De igual forma, en este mismo capítulo los autores exponen que

el ser humano, al igual que otros seres vivos, es un ser vulnerable y casi nunca viene aislado, al contrario, desde su llegada al mundo vive en “relación”. Es en esta relación con otros seres humanos que se construye asimismo como ser humano; y nazca donde nazca, serán la calidad y la calidez de la acogida inicial las que determinarán, en gran manera, su sentido de pertenencia o no a las diversas comunidades de las que formará parte a lo largo de su vida (Poch y Vicente, citados por Melich & Boixader, 2010, p. 83)

Para finalizar, se reflexiona que la crianza y la educación son dos procesos que se inician desde el nacimiento y que, como se ha abordado a lo largo de este texto, acompañan y determinan gran parte de la historia de vida de los seres humanos y de las formas de relacionarse con el mundo. De igual forma, ambos conceptos están íntimamente relacionados en el proyecto de reconocimiento de la intersubjetividad, de la *alteridad*, de la dimensión integral del desarrollo humano. Por tanto, crianza y educación

se conjugan para compartir elementos vitales que configuran el acontecimiento de la vida de los seres humanos.

Si bien, en el proceso de socialización, la crianza posibilita a los niños y las niñas insertarse en la cultura a la cual pertenece su familia, también dicho proceso esboza la posibilidad de transformar dicha cultura a través de los cambios que se van dando en los estilos o patrones de crianza pues, aunque dicho concepto generalmente remite a una relación unidireccional del padre hacia los hijos, éste se torna en doble dirección al momento de considerar a los niños y las niñas como actores activos en dicha relación y no simplemente como receptores de los mensajes parentales.

Parfraseando a Maccoby, (citado por Quintana, 1993) la crianza no es algo que los padres hacen a sus hijos sino que es un proceso que los padres hacen con sus hijos. De este modo, la sutil diferencia entre *hacer a* y *hacer con* otorga un reconocimiento del niño y de la niña como agentes situados en su ciclo vital, con unas necesidades, motivaciones y formas de ver el mundo propias de su edad y no simplemente como “adultos en proyección” pues, volviendo a Bárcena & Mélich (2000): la voz del niño es el acontecimiento que obliga a un replanteamiento radical del oficio de pater-(mater)inidad, en esta medida, la crianza se convierte en un acontecimiento educativo.

Así, es importante entender la familia como un escenario que educa y no solamente como un escenario de acogida y de cuidado pues si bien dichos componentes son innegables en la concepción vital de la familia, la educación es otro componente fundamental en el acompañamiento y crianza del niño y de la niña ya que posibilita la transmisión de unas prácticas y formas de aprender el mundo y de relacionarse con éste en los diferentes ámbitos y escenarios en el que se transitará a lo largo de la vida, considerando así al ámbito familiar como el primero y más importante escenario educativo del niño y la niña.

Bibliográfica

- Aguirre, E., (2000). *Socialización y prácticas de crianza. Centro de estudios sociales Universidad Nacional de Colombia, 27, 1-76.*
- Bárcena, F. & Mélich J. C. (2002). *La educación como acontecimiento ético*, Barcelona: Editorial Paidós.
- Bel, M. A., (2000). *La familia en la historia*, Madrid: Ediciones Encuentro. Recuperado 06 de enero de 2014.en: https://books.google.com.co/books?id=6Bx_tDveMj8C&pg=PA135&lpg=PA135&dq=%E2%80%9Cen+cuanto+nace,+el+ni%C3%B1o+es+s%C3%ADmbolo+de+la+fuerza+del+mal,+es+un+ser+imperfecto,+agobiado+por+el+peso+del+pecado+original%E2%80%9D&source=bl&ots=O7tUV1kdCx&sig=AZhac9CthWZMROahJn-V_IGLbbo&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwia-cuclpjKAhVFPiYKHcgEC40Q6AEIGjAA#v=onepage&q&f=false
- Cardona de la M, M. (2013). *Efectos de la dinámica familiar y las relaciones sociales en la crianza de los niños y las niñas. Tendencias y Retos, 18, 49-64*, Bogotá: Ediciones Unisalle
- Gallego, T. (2012). *Familia, infancias y crianza: tejiendo humanidad. Revista Virtual Universidad Católica del Norte. No (35)*, Recuperado de: [file:///C:/Users/juan/Downloads/352-1710-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/juan/Downloads/352-1710-1-PB%20(1).pdf).
- Gómez R. J. F.; Salazar B.; Quevedo V. O.F.; Vélez. A., (2011) *La crianza en los nuevos tiempos. Una mirada académica*. Medellín: Imprenta Universidad de Antioquia
- Goncalvez. D. & Franco, F. (2011) *Las pautas de crianza en la ciudad de Mérida y su relación con la educación inicial. Registro etnográfico – exploratorio. Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales 17, 165-192*
- Melich, J. C. & Boixader A. (2010). *Los Márgenes de la Moral, Una mirada ética la educación*. Barcelona: Grao
- Moreno, M. T. & Granada, P. (2014). *Interacciones vinculares en el sistema de cuidado infantil. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 12 (1), 121-139*
- Quintana, J. M. (1993). (coordinador), Coloma, J, Comellas M. Feroso P., Gordillo M. V. Meler M., Mora G. José Moratinos, J. Podall M. Ríos J. A. & Sánchez, E. *Pedagogía Familia*. Madrid Narcea S.A de Ediciones
- Ramírez, M. A. (2005). *Padres y desarrollo de los hijos: prácticas de crianza. Estudios. Pedagógicos*. [online]. 31, (2) 167-177 Recuperado de: http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052005000200011&lng=es&nrm=iso.ISSN 0718-0705.

Rousseau, J. J. (2000). *Emilio o la educación*. Traducción de Ricardo Viñas. Francia: Editado por Elaleph.com.

UNICEF. (1959). Resolución derechos de los niños. Documento oficial.

UNICEF. (2006). Convención sobre los derechos del niño. Documento oficial.

Zaccagnini, M. C. (2003), *Impacto de los paradigmas pedagógicos históricos en las prácticas educativas contemporáneas*, recuperado 17 de mayo de 2014
[http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?
tipoDeBusqueda=ANUALIDAD&revistaDeBusqueda=1240&claveDeBusqueda](http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipoDeBusqueda=ANUALIDAD&revistaDeBusqueda=1240&claveDeBusqueda)

CONSIDERACIONES SOBRE EL SER RESPONSABLE⁶

Mary Yaneth Vargas Valencia⁷

Resumen

El presente artículo de reflexión teórica tiene como objetivo fundamental el análisis de la responsabilidad en relación con la familia y la sociedad. Desde un enfoque descriptivo, se realizará una aproximación a los significados que tiene la responsabilidad como virtud humana, bajo la perspectiva de algunos filósofos clásicos y de otros más actuales que dejan ver los cambios conceptuales que se han presentado en el uso del término.

Se considera como tesis central el dilema de cómo se trasmite la responsabilidad de una generación a otra y como se experimenta dentro de la familia, realizando una invitación de cómo podemos asumirla dentro de la crianza y cuidado de los niños, niñas y adolescentes, para que se vea reflejada en una sociedad que nos enfrenta actualmente a grandes retos para educar seres conscientes de sus actuaciones y sus interrelaciones.

Palabras clave: Responsabilidad, Ética, Socialización, familia, libertad.

Abstract:

This paper aims to analyse the responsibility regarding family and society aspects. From a descriptive viewpoint, a conceptual perspective of the meanings of the responsibility as a human virtue, taking into account the perspective of some classic and current philosophers that elucidate the conceptual changes surrounding the concept.

The central thesis considered the dilemma of how responsibility is transmitted from one generation to another and that it experienced within the family. An invitation to how we can assume within the upbringing and care of children and adolescents is performed, to be reflected in a society that currently face great challenges to educate human being with conscience about their actions and their interrelationships.

Key words: Responsibility, Ethics, socialization, family, freedom

⁶ Este artículo es producto de la reflexión conceptual de la categoría responsabilidad, en el marco de la investigación: Los sentidos de familia que construyen los niños, niñas y adolescentes declarados en situación de adoptabilidad, que habitan las Instituciones Autorizadas para desarrollar Programas de Adopción – IAPAs- para optar al título de Magíster en Educación y Desarrollo Humano.

⁷ Socióloga Universidad de Antioquia 2003, aspirante a Magister en Educación y Desarrollo Humano Cinde- Universidad de Manizales. E-mail: relaysita@yahoo.es

Introducción

“Henek no cuida de Hurbinek “cumpliendo su deber”, ni “apelando a una ley universal”, ni atendiendo a su “dignidad”, ni esperando una “reciprocidad”, ni por “interés”, ni por “piedad”...Henek simplemente responde al silencio de Hurbinek, a su dolor.

Primo Levi

La responsabilidad se define de manera muy general, como el cumplimiento de acciones o tareas que ejerce un individuo de manera consciente y se relaciona directamente con la ética. Este artículo plantea la responsabilidad en términos de “hacerse cargo”, lo que no necesariamente se nos asigna en la ley o en las normas; sin embargo, hace parte de nuestra ética como “un deber ser”. Hablamos de lo que nuestro ser “asume”, es decir, acciones sensibles como las que demuestran capacidad para cuidar al que requiere cuidado para poder sobrevivir. Tomar como causa propia lo que pasa a los otros, vinculando seres humanos, animales, naturaleza, entorno y todo aquello que está aparentemente fuera de mí, de mi individualidad. Hasta dónde podemos hacer, hasta dónde consideramos que deseamos hacer por el otro, qué implicaciones tiene el asumir esa responsabilidad que puede conllevar al sacrificio y qué capacidad tiene el ser humano para priorizar a los otros, mientras se olvida de sí mismo y decide ser para otros.

La responsabilidad sobre la cual se reflexiona en este artículo no es aquella que está establecida en las leyes, la cual tiene muchos apellidos: civil, contractual, extracontractual, penal, entre tantas otras posibles apegadas a una norma o a cientos de ellas. Es aquella que nos mueve desde adentro para el hacer, para el actuar en pro de mejores cosas, que no piensa en el Yo como individuo, la que se piensa y actúa para el otro, para los otros, incluido un mundo y un entorno.

La propuesta de estas líneas va encaminada a concebir la responsabilidad social de la familia y de aquellos que son cuidadores, en cuanto la educación de seres que valoran el ser (Dasein- estar ahí), que tienen en cuenta las dependencias que existen entre los diferentes entornos, para que sea posible la vida en el planeta, la vida a futuro. Y es que hoy, encontramos problemas de sostenibilidad que van siendo cada vez más críticos y requieren de seres conscientes en cada uno de sus actos: el consumo, las prácticas de producción industrial, el uso de químicos, la basura, la reproducción, entre muchos otros; que sin lugar a dudas, tienen que ser revisados desde más allá de los condicionamientos de la economía mundial –globalización- enfatizando en la necesidad de consideración con un planeta que nos muestra sus límites frente a la sobrepoblación y lo que ello implica en el uso de los recursos.

De la misma manera, este artículo propone una mirada a la familia, respecto de la calidad de seres humanos que en ella se educan, de los valores que se transmiten hoy en día en su núcleo, qué tan profundos pueden ser esos aprendizajes frente a unos medios de comunicación tan fuertes, que nos nublan los límites de lo que se aprende al interior y lo que tomamos de fuera –y que también está dentro de la casa-; sin desconocer que existen otros entornos como la escuela, que hacen parte del proceso formativo (este último no será materia de análisis en este artículo).

Por ello, el presente artículo de reflexión teórica explorará algunos conceptos y analogías sobre la responsabilidad; inicialmente, habrá una mirada histórica sobre el desarrollo que ha tenido el concepto; desde Aristóteles, Nietzsche, Foucault y Emanuel Lèvinas hasta autores más actuales como Hans Jonas, Joan C. Melich y Lipovetsky; posteriormente, cómo se aprende al interior de la familia y, finalmente, se plantearán algunas ideas en construcción dinámica, sobre cómo educar en responsabilidad.

1. ¿Cómo nace el concepto de responsabilidad?: una aproximación histórica y conceptual

Las múltiples concepciones del término responsabilidad han sido objeto de la filosofía, por lo tanto exige al menos una corta mirada al ser humano desde su ser, a las concepciones de ese “ser” que creó la filosofía como búsqueda de entendimiento de nuestro “ser” en el mundo. Pensamientos que ocuparon a los primeros filósofos reconocidos históricamente en la antigua Grecia, como Aristóteles, quien señala que nos distinguimos de otros seres por la razón, somos capaces de reflexionar sobre lo que hacemos y además somos seres que necesitan de otros iguales de la misma especie para sobrevivir; somos sociales y como tales, compartimos símbolos y signos, un lenguaje nos une pero también un fin: la felicidad. Aristóteles enseña sobre la necesidad de desarrollar virtudes en los hombres y define la ética como una reflexión de la acción humana en busca de la libertad. Ser racional y ser político son los rasgos fundamentales de lo humano. (Savater, 2012)

Por su parte Nietzsche, mira el nacimiento de la responsabilidad como resultado de la evolución del hombre que le ha significado ajustarse a reglas para vivir en sociedad; no obstante, en nosotros continúan existiendo rasgos animalescos, fuerzas irracionales que hacen contrapeso a la domesticación, a la disciplina, a la costumbre aprendida, a las reglas; y, sin embargo, asumimos responsabilidad frente a los otros

(...) Esto supone en el hombre el haber aprendido a separar el acontecimiento necesario del casual, a pensar casualmente, a ver y anticipar lo lejano como presente, a saber en general contar, calcular cuánto debe el hombre mismo para lograr esto, haberse vuelto calculable, regular, necesario, poder responderse así

mismo de su propia representación, para finalmente poder responder de sí como futuro a la manera como lo hace quien promete. La tarea de criar a un animal al que le sea lícito hacer promesas, incluye como condición la tarea de hacer antes al hombre, hasta cierto grado igual ante sus iguales y ajustado a la regla (...) Define la responsabilidad como la conciencia de ese hombre libre capaz de hacer promesas. (Nietzsche, 1887, p. 62)

Desde una perspectiva antropológica, los hombres necesitamos unos de otros para la supervivencia, la evolución como especie nos enseñó a aprender, a conservar y a transmitir desde una cultura, las prácticas que se van haciendo costumbre dentro de ella. Y en sentido filosófico se puede afirmar que, al ser humano le está dada la libertad de ser libre y la libertad de tener y escoger amos (Marín, 2013). Pero como cada acto del hombre libre tiene consecuencias a futuro y las actuaciones están marcadas por un aprendizaje anterior, ser libre no me deja la posibilidad de actuar, desligado de un pasado –historia dentro de una cultura- y menos del futuro. Nuestra conducta presente tiene efectos; por lo tanto, nuestro instinto fue siendo controlado como parte de lo que llamamos civilización; tal como lo puntualiza el autor Norbert Elias (1989), en el proceso civilizatorio opera el miedo a la consecuencia;

Todos los miedos son suscitados directa o indirectamente en el alma del hombre por otros hombres, tanto los sentimientos de pudor como el miedo a la guerra, el temor de dios, los sentimientos de culpabilidad, el miedo a la pena o a la pérdida del prestigio social, el temor del hombre a sí mismo y el miedo de ser víctima de sus propias pasiones. (p. 528)

Es claro entonces lo que implica el ejercicio de la libertad en el ser humano, unas condiciones y consideraciones para que se asegure la supervivencia de la especie, mientras se van dejando atrás las meras conductas instintivas para primar la convivencia en unos contextos de relacionamiento que involucran responsabilidad en el momento de la actuación. Los lazos de solidaridad que se tejen también son la mejor forma de protección entre el grupo que consensuadamente acoge las reglas.

Cuando se hace referencia a la actuación -acción humana-, de inmediato se alude a la Ética, la cual como disciplina filosófica, tiene múltiples interpretaciones; pero en este escrito la identificamos como el estado de conciencia para la toma de decisiones, de hacer lo correcto, en el momento correcto, y asumiendo que se obtiene un resultado de esa decisión. Teniendo presente los planteamientos del filósofo Joan Carles Mélich, quien diferencia la ética claramente de las normas morales, pues concibe la moral como reglas que nos dicen cómo actuar, que es válido y qué no lo es, según el grupo específico, según las creencias de una cultura. Sin embargo, hay momentos límite donde se debate el estado de la conciencia y es en ese instante donde nos comportamos de manera ética

La ética es una aporía. Siempre es aporética. Y para una ética de la compasión no hay respuesta ética por que cumplamos plenamente las normas, los deberes, por que estemos bien situados dentro del correspondiente marco normativo, sino todo lo contrario; la respuesta ética es posible porque nunca nos hallamos completamente poseídos por orden el discurso, porque somos capaces de trasgredir las normas y de construir nuestra vida y establecer relaciones singulares e irrepetibles con el otro. (Melich, 2010, p. 175)

La responsabilidad que se considera más acorde con las necesidades de nuestra sociedad está planteada en una reciente mirada filosófica identificada por Susana M. Patiño (2010) en sus investigaciones, en la cual tres filósofos proponen una nueva filosofía del sujeto como alternativa a la primacía del pensamiento rescatando la otredad y ampliando las posibilidades de la ética –ella la nombra “Responsividad”- y se apuesta por otros fundamentos en las reflexiones de la filosofía: Emanuel Lévinas (1905-1995), Martin Buber (1878-1965) y Franz Rosenzweig (1886-1929). Pueden ser llamados filósofos del diálogo, puesto que desde su perspectiva, el entendimiento del logos se hace en razón de dos, es decir en relación con el otro, un diálogo de trascendencia, no de inmanencia. Emmanuel Lévinas (1993) la define así

La proximidad del prójimo es la responsabilidad del yo para con otro. La responsabilidad respecto a otro hombre, la imposibilidad respecto de otro hombre, imposibilidad de dejarle solo ante el misterio de la muerte es, concretamente, trascendiendo todas las modalidades del dar, la capacidad de este último don que consiste en morir por otro. La responsabilidad en este caso no es una fría exigencia jurídica (p. 216).

Lévinas, observó en su pensamiento una revolucionara manera de ver al otro, que implica trascender el Yo; vinculó procesos que son del ámbito de la responsabilidad y el humanismo como son la intencionalidad, la atención a la palabra, el rostro del otro, la acogida, la hospitalidad, todas parten de un humanismo ligado a la religión judeo-cristiana, pero que trasciende en lo social y político, cuando acentúa la necesidad de reconocer al otro e identificar la violencia como producto del interés individual, debido a la imposibilidad de poder afirmarnos todos, ante lo cual plantea

La relación con el Otro me cuestiona, me vacía de mí mismo y no cesa de vaciarme al descubrirme recursos siempre nuevos. No me sabía tan rico, pero no tengo el derecho de guardarme nada... el deseo se revela como bondad. (Lévinas, 1974, p. 56)

En los ámbitos y espacios sociales actuales, es posible que el significado de responsabilidad haya tenido transformaciones o nuevos usos; sin embargo, el pensamiento de Aristóteles continua teniendo validez y es retomado en la actualidad

por muchos filósofos como referente de una responsabilidad que trasciende al individuo, que hoy en día se le atribuye a formas no humanas, pero son responsables de un accionar, como son las corporaciones y empresas, algunas de ellas tan grandes, que dominan parte del planeta y cuyas consecuencias de sus procesos productivos, están haciendo afectaciones de tal magnitud que pueden inviabilizar la vida de todos los seres sobre la tierra.

Uno de los autores que más ha aportado en la reflexión sobre el progreso tecnológico y los compromisos que ello conlleva es Hans Jonas quien en diferentes análisis sobre la responsabilidad cuestiona expresamente, la toma de decisiones donde prima el interés económico, donde se deja de lado la ética y se abusa del planeta que ha hecho posible la vida humana. Actualmente, los países se unen para unificar sus peticiones y establecer tratados y convenios a favor de la vida

En la época, las naciones industrializadas se reunieron con la meta hacer compatibles el desarrollo tecnológico y los derechos fundamentales de la familia humana, para disponer de un medio ambiente preservado. Dicho evento fue seguido de una serie de otros encuentros internacionales sobre el derecho que las personas tienen de disponer de alimentos saludables, viviendas seguras, agua potable y de tener acceso a los medios de control de la natalidad que se disponen. (De Siqueira, 2009 p 182)

En la actualidad, los términos a los que más se alude son el de responsabilidad social empresarial y el de bioética, como resultado del desarrollo tecnológico y sus consecuencias. El conocimiento científico le ha otorgado al individuo el poder de manipular muchos aspectos del ser humano y alterar entre otros, el medio ambiente donde se ha desenvuelto la vida. A propósito de lo dicho, Jonas (citado por De Siqueira, 2009) hace una articulación directa entre responsabilidad y poder en los siguientes términos

La historia de la evolución de los conocimientos científicos comprueba que la tecnología, a veces, pone en marcha ciertas intervenciones que adquieren un dinamismo propio y que superan el horizonte inicial del investigador, lo que nos enseña que, con frecuencia, "somos libres para dar el primer paso, el segundo y que los sucesivos nos convierten en esclavos". (p. 179)

La responsabilidad entonces, ligada con el poder, significa actuar y además hacerlo en consecuencia; no solo partiendo de la búsqueda del beneficio propio, sino de los otros y de la naturaleza, como lo expresa Jonas en forma de imperativo Kantiano: "actúa de tal modo que los efectos de tu acción sean compatibles con la permanencia de una vida humana auténtica" (De Siqueira, 2009, p.172). Responsabilidad y libertad son dos aspectos de la sociedad imbricados en uno, que les da posibilidades a los hombres

para autorrealización, búsqueda de logros, de dignificación y significación para la vida de los individuos. Pero estos principios han de ser aprendidos en los procesos formativos que vivimos en los diferentes ambientes donde se recrean y se ejercitan mientras se van ampliando el espectro de los valores que consideren para una mejor convivencia.

2. La responsabilidad en la familia y las redes sociales de apoyo

“Demasiado peso emocional se deposita sobre la familia y la pareja, y encima estas instituciones deben abrirse a mundos más amplios. No es necesario estar unidos por la sangre o por el matrimonio para convertirse en esenciales unos para los otros”.

Judith Butler (2009)

Con el reconocimiento a la familia, que identificamos como un elemento de conformación natural -también por decisión y elección- fundamental de la sociedad, consideraremos cuáles son esos roles de acogida, de educación, trasmisión de valores culturales que permiten aportar al desarrollo humano de las personas que la conforman, independientemente de su estructura interna. Es posible afirmar que, los estilos de vida, costumbres, actitudes y comportamientos al interior de un núcleo familiar, comprometen el equilibrio de sus miembros, reflejado en su salud, su personalidad, su capacidad para ser responsable (Araque y Rodríguez, 2008, p. 27). Los valores y virtudes que son asumidos por los integrantes de la familia, generan un efecto reproductor, a medida que crece el entorno familiar o se crean nuevas estructuras familiares. Una de las tareas que asume entonces la familia y que algunos identifican como natural, es el cuidado responsable de los miembros que la integran. Por ello, es dentro del entorno familiar, donde se vivencia la responsabilidad, pues es compartiendo unas formas de vida particulares y típicas de cada núcleo familiar, como se aprende a ser responsable. A propósito de lo afirmado, Bernal (2011) aduce lo siguiente

Una vida familiar de calidad se caracteriza por unos vínculos sostenidos en la aceptación y reconocimiento de la vida e identidad de los otros miembros de la familia, lo que conlleva afectos, compromiso, donación, servicio con un horizonte que da un proyecto de vida común, vertebrada en la interrelación de unos y otros. En la familia se hace biografía y se entrecruzan biografías en un espacio que ya constituye la vida social. (p. 14)

Es importante, la identificación de nuevas configuraciones de familia, que se salen de lo nuclear o de las que podrían denominarse estructuras clásicas o típicas. Por diversas situaciones, los niños no crecen dentro de una familia conformada por los referentes de

padre, madre y hermanos, es permanente en nuestro entorno las madres que crían solas a sus hijos, o en que un familiar cercano hace esta labor ante la ausencia permanente de los progenitores, está también el escenario actual donde parejas de un mismo sexo están asumiendo la parentalidad y también están aquellos niños, niñas y adolescentes que no cuentan con ninguna de estas figuras, siendo asumida por instituciones o entidades que regularmente son responsabilidad del Estado, como garantes de sus derechos. No podría afirmarse que, en aquellos ambientes donde se educan y crecen los niños, distintos a un entorno familiar tradicional, no sean transmisores de valores, costumbres, conductas y estilos de vida, es decir, proponentes de un desarrollo humano necesario y básico. Son igualmente entornos responsables de una educación, esperando que sea la adecuada o propicia para un desarrollo integral. El ejercicio de la parentalidad social responsable es sin duda alguna lo más importante. A propósito la investigación de Sallés y Ger (2011) plantea que

las competencias parentales forman parte pues, de la parentalidad social. En algunos casos prevalece aún la creencia de que los progenitores por el hecho de haber concebido a sus hijos serán capaces de proporcionarles las atenciones necesarias, pero en realidad encontramos que hay padres y madres biológicos que por diferentes motivos (por sus historias de vida, o por los contextos sociales, familiares y / o económicos que viven) no tienen la capacidad necesaria para asegurar la crianza, el desarrollo y el bienestar de sus hijos/as. (p 28)

Siempre se espera que valores como la aceptación, el reconocimiento, la solidaridad, el espíritu de servicio y la libertad responsable, sean los conductores de un proyecto de vida e identidad de quienes educamos. De la misma manera, se espera que esto se construya dentro de una vida familiar de calidad. Pero cuando se presentan episodios y casos en los que niños, niñas y adolescentes no cuentan con un espacio de vida familiar, lo menos que se debe disponer por parte de la sociedad y del Estado, es que a través de otros espacios, igualmente se encuentre con cuidadores responsables de la garantía mínima de una educación basada en valores. Consideramos que, la responsabilidad en el marco que se quiere destacar en este artículo, empieza por el compromiso no solo de los escenarios familiares sino en general, de los ambientes donde se eduque, se transmitan estilos de vida, costumbres y culturas. De ahí que los padres no son únicamente a quienes se les carga la responsabilidad de educar, sino en general a la sociedad, pues todos somos cuidadores y transmisores de cultura.

Lo que nos moviliza para actuar de manera responsable es producto entonces de variadas condiciones: la formación, el ejemplo de lo que hemos visto de los cuidadores dentro del espacio donde fuimos creciendo este puede ser una familia, una institución de protección, la escuela o la convivencia diaria con amigos. También podemos encontrar influencia en los medios de comunicación, que en ocasiones resultan ser un referente muy importante por el tiempo que se dedica a prestar atención a la televisión y

el internet y que ya desde los años 80 las investigaciones lo identificaban. “La familia de hoy esta cruzada por muchos otros factores, la televisión y la radio están contribuyendo a educar o maleducar los niños porque sus mensajes y valores están incidiendo inevitablemente en la socialización” (Henaó, 2004 p 43).

Dentro de los cambios que se evidencian en la familia también es necesario reconocer las nuevas formas de relacionamiento, donde se van perdiendo las tradicionales jerarquías y se reconoce la palabra de los hijos a medida que van creciendo, relaciones cada vez más horizontales y democráticas se establecen en su interior (Sallés y Ger, 2011). Los roles ejercidos dentro de ellas se configuran distintos, el padre actualmente se permite más demostraciones de afecto, los hombres y mujeres hacen tareas domésticas y cotidianas por igual, muchos buscan inculcar valores cívicos que contrarresten otras experiencias sociales donde nos movemos a diario: inducción a la individualidad, mercantilismo, utilitarismo, y otras posibilidades que van desvirtuando un proyecto de vida que aporte a la construcción de un mundo mejor.

Sin lugar a dudas y como lo dice Lipovetsky (2011): “La familia autoritaria ha sido remplazada por la familia afectiva, selecta, que da seguridad. Ya no se considera una instancia alienante y represiva y ahora es uno de los lugares privilegiados de la felicidad” (p 100). El rol de la familia dentro de la sociedad continúa siendo importante por la calidad de seres que dentro de ella se conforman, aceptando que hoy no es ayer. Surgen cada vez más comúnmente los padres que pueden mostrar su afecto y su lado protector en la crianza de los hijos sin temor a ser nombrados o señalados de manera despectiva. Así, contribuyen al cambio de paradigmas colectivos de hombres que exigen el derecho a la ternura, dejando de lado exigencias sociales de ser el macho, el bravo, el tosco a quienes no se les permite muestras de debilidad de incapacidad.

3. Perspectivas y estrategias para educar en la responsabilidad

Al reconocer las formas de vida que tienen la seres humanos actualmente -dentro de las grandes urbes especialmente-, identificamos seres cada vez más individualistas. Esta es una característica que el autor Lipovetski (2011) denomina *hiperindividualismo* como consecuencia del consumismo: “cuanto más dominamos nuestro destino individual y más posibilidades tenemos de inventar nuestra vida (...) más insoportable y frustrante nos parece la resistencia de la armonía a presentarse” (p. 10). Es necesario influenciar y promover valores que aporten a lo comunitario, al respeto por todo su entorno más allá de un espacio privado, como la casa y el lugar de trabajo diario, pensar en el vecino, en el barrio y más allá de nuestro país; habitamos un planeta que necesita equilibrio porque lo que aprovechamos de él se evidencia en

franco proceso de agotamiento y somos responsables entonces del futuro, de las condiciones en que vivirán las próximas generaciones. Somos parte de un todo y como parte de ese todo nos vemos afectados con la existencia de cada ser.

Es necesario seres que aporten a un desarrollo humano integral, que decidan o apuesten por lo colectivo antes que a lo individual, educación acción como lo propone Hannah Arendt una alternativa del ejercicio de la ciudadanía donde es necesario que actuemos como seres reflexivos, cultivando la capacidad de juicio frente a lo que pasa a nuestro alrededor: “para que se produzca la extensión de la responsabilidad del ámbito familiar al social más amplio es necesario que la familia no se cierre a la vinculación de su entorno” (Bernal, 2011, p. 14). En el entendimiento que nuestro bienestar no puede descansar en la insuficiencia de los elementos básicos para la vida de otros, considerando el hecho que muchos de ellos ni siquiera han nacido, por lo tanto mis decisiones deben ser consecuentes con la vida, en los términos planteados por Hans Jonas “La responsabilidad del ser humano consigo mismo es indisociable de la que debe tenerse en relación a todos los demás. Se trata de una solidaridad que lo conecta a todos los hombres y a la naturaleza que lo rodea (citado por De Siqueira, 2009, p. 175).

Si bien no es posible que todos nos consideremos conmovidos y asignados a una causa humanística o ecológica sea cual fuere –una enfermedad, el aire, los bosques, el descongelamiento de los polos, la extinción de una especie animal, el agua potable, entre tantas posibles hoy en día-, debemos enfocarnos en esos valores que nos hacen responsables en el diario vivir, por fuera de lógicas mercantiles pero si de valoración a cada cosa por simple que parezca, el poder respirar, el poder ver, el poder usar cada sentido, el poder considerar a aquellos que les falta alguna capacidad o que desarrollan capacidades diferentes.

La responsabilidad con los seres vivos y todo el entorno que hace posible la vida necesita de unas apuestas por lo que debe ser relevante en la educación de los niños, la responsabilidad del participar, esa acción identificada como lo dice Carlos Skliar que no significa un paraíso de iguales, es la que genera otras formas de convivencia, no solo dentro de una familia sino dentro de una sociedad, sin excusarnos en que solo vemos cada vez más individualismo.

Para finalizar esta reflexión pienso en la educación que requieren los nuevos herederos del planeta, precisamente por la necesidad de argumentos más coherentes a la hora de educar a nuestros hijos, nosotros mismos –los padres- debemos reconocer la necesidad de “ser”, como lo dice Melich, testimonio, aunque para la práctica de la crianza en Colombia es usado en la misma dirección el término “ejemplo” como decían

nuestras abuelas “a tus hijos más que un buen consejo dales un buen ejemplo” o “la mejor educación es el ejemplo”.

Las nuevas prácticas que se asumen en el hogar serán replicadas en la sociedad y en la escuela, en consecuencia aceptar que permanentemente somos seres en construcción, transformación y adaptación en mundo prestado, no somos dueños, tenemos responsabilidad con lo que heredamos y heredaremos a los futuros seres que habitaran la tierra.

A continuación resalto algunos aspectos clave para tenerlos presentes en el acompañamiento a los niños niñas y adolescentes en el ejercicio de la crianza:

- *Educar en la autonomía* para obrar por propia razón y voluntad y no por la presión de coerciones externas al individuo saber actuar conscientemente.
- *Educación emocional* para desarrollar competencias emocionales que contribuyan a afrontar mejor los retos de la vida y como consecuencia aportar un mejor bienestar personal y social.
- *Solidaridad* como responsabilidad con los otros y con lo que me rodea, se va practicando con los más cercanos inicialmente, Es brindar ayuda sin esperar una recompensa.
- *Prácticas de reciclaje* entendiendo que todo lo vivo se transforma y esa transformación es objeto aprovechable-reciclable es un término que hoy está en su apogeo y es válido también en los humanos por que hoy debemos aportar a la donación de órganos.
- *Comunicación asertiva* disposición para expresarse sin agredir y sin dejarse rendir, pedir lo que te corresponde y hacer valer tus derechos. También significa que eres consciente de los derechos de los demás y los respetas.
- *Reconocimiento* como parte de la formación integral esta la necesidad reconocer al otro en su diferencia “Yo soy quien soy por que otro me reconoce”
- *Respeto* es tener en cuenta el punto de vista del otro, los valores y las necesidades de ese otro.
- *Consideración* va en la misma vía del respeto porque fundamentalmente, necesita mirar en qué circunstancias están los demás y cómo puedo yo contribuir a ayudar al otro.

El propósito de esta reflexión pretende establecer que quien más tiene, mas da; quien sabe más, tiene mayores obligaciones para quienes lo rodean, sin la amargura de andar juzgando a quien se da, lo merece o no lo merece, que hace con lo que yo le doy. A veces un egoísmo con lo que tenemos y no entregamos genera violencia. De acuerdo con Bejar (2007), “la reivindicación de la dependencia como un valor que sostiene un vínculo social fuerte, no está reñida con el respeto, uno de cuyos los elementos es la autonomía” (p 143).

Nunca antes fue tan posible la autonomía y autorrealización y si bien es necesario la flexibilidad y la adaptación a un mundo cambiante, no son tan ligeros los valores y la moral que nos orienta en la sociedad actual, no todo tiempo pasado fue mejor, hoy las relaciones pueden establecerse con una mayor horizontalidad y respeto hacia el sentir y disentir del otro.

Bibliografía

Araque F. y Rodríguez X. *Familias y discurso escolar, en revista Omnia*, Universidad de Zulia 14 (2) 2008 22-36

Bejar H. (2007). *Identidades Inciertas: Zygmunt Bauman*, Barcelona: Editorial Herder, 2007 paginas 127

Bernal, A., (2011) Responsabilidad social y Educación en la Familia. XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación. Recuperada marzo 22, 2015 en: <http://www.cite2011.com/Comunicaciones/Familias/43.pdf>

Butler J. *Entrevista de Leticia Sabsay*, Recuperada marzo 23 de 2015 <http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/soy/1-742-2009-05-09>.

De Siqueira, J. (2009) *El principio de la Responsabilidad de Hans Jonas*, Revista - Centro Universitario São Camilo - 2009;3 (2):171-193

Duch, LL. y Melich, J. (2009). *Ambigüedades del Amor: Antropología de la vida cotidiana*. Madrid: Editorial Trotta.

Elias, N. (1989). *El Proceso de la Civilización: investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*, México, Fondo de la Cultura Económica.

Fernández, A. M. González I. Barajas, C., Linero, M. J., Quintana, I., Goicoechea, M.A. De la Morena, M. L. & Fuentes, M. J. (2001). *Asesoramiento a los niños y niñas en los acogimientos preadoptivos, revista Dialnet* ISSN 1132-0559, 10 (1) 2001, 105-116

Henaó, H. (2004). *Familia, Conflicto, territorio y Cultura*, Medellín, Edita Corporación Región.

Hans, J. (2001) *Mas cerca del perverso fin y otros diálogos y ensayos*, Madrid, Editorial Fuencarral.

Lipovetsky, G. (2011). *La sociedad de la decepción*, Barcelona: Editorial Anagrama S.A.

- Lévinas, E. (1993) *Entre Nosotros: Ensayos para pensar en otro*, España: Editorial pre-textos.
- Lévinas, E. (1974) *Humanismo del Otro Hombre*, México: Editorial, siglo XXI.
- Marín, L. (2013) *Modulo Seminario el Trabajo Humano*, Maestría Cinde-Universidad de Manizales
- Melich, J. C. (2010) *Ética de la Compasión*, Barcelona: Editorial Herder.
- Nietzsche, F. La Genealogía de la Moral Tratados I y II 1887, Recuperado el 14 de febrero de 2015
Página web: <https://books.google.com.co/books?isbn=8437019656>
- Patiño, S. (2010) *La Responsabilidad ética*, España, Plaza y Valdés editores.
- Salles, C. y Ger, S. (2011) *Las competencias parentales en la familia contemporánea: descripción, promoción y evaluación*, *Revista Educación Social*, (49) 25 - 47.
- Savater F. *La aventura del pensamiento: Aristóteles*, Recuperado marzo 10 del 2015
<http://marcelogfernandez.blogspot.com/2012/01/la-aventura-del-pensamiento-aristoteles.html>
- Skliar, C. *Educación es Estar-Juntos: Acerca de lo Común en Educación*. Recuperado febrero 9 de 2015 de:
<http://die.udistrital.edu.co/node/9290>.