

Programa de Investigación "Sentidos y Prácticas Políticas de Niños, Niñas y Jóvenes en Contextos de Vulnerabilidad en el Eje Cafetero, Antioquia y Bogotá:
un Camino Posible de Consolidación de la Democracia, la Paz y la Reconciliación
Mediante Procesos de Formación Ciudadana"

CRIANZA PARA LA PAZ



Patricia Granada Echeverri
Lina Lucía Ortiz Granada
(Editoras académicas)

Colección: La Paz habita entre las palabras

Deriva: Imaginarios y Subjetividades Políticas para la Paz

CRIANZA PARA LA PAZ



Patricia Granada Echeverri
Lina Lucía Ortiz Granada
(Editoras académicas)

Consortio Niños, Niñas y Jóvenes Constructores de Paz: Democracia, Paz y Reconciliación



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
Escuela de educadores



COLCIENCIAS
Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología

Tabla de catalogación

Crianza para la Paz / Patricia Granada, Lina Lucía Ortiz. – Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional; Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE; Manizales: Universidad de Manizales; Bogotá: COLCIENCIAS, 2018.

159 p.: il. ; 21cm. (La Paz habita entre las palabras)

ISBN: 978-958-8045-73-3 (impreso)

ISBN: 978-958-8045-74-0 (digital)

1. Educación para la paz. 2. Prácticas de crianza. 3. Resiliencia. 4. Parentalidad. 5. Desarrollo infantil. I. Título. II. Granada, Patricia. III. Ortiz, Lina Lucía.

CDD 305.231 21 ed.

El Programa de Investigación "Sentidos y Prácticas Políticas de Niños, Niñas y Jóvenes en Contextos de Vulnerabilidad en el Eje Cafetero, Antioquia Y Bogotá: un Camino Posible de Consolidación de la Democracia, la Paz y la Reconciliación Mediante Procesos de Formación Ciudadana", es un iniciativa cofinanciada por Colciencias y el Consorcio Niños, Niñas y Jóvenes Constructores de Paz: Democracia, Reconciliación y Paz, conformado por la Fundación CINDE, la Universidad de Manizales, la Universidad Pedagógica Nacional.

Las obras derivadas del Programa que hacen parte de la colección titulada "La Paz Habita entre las Palabras", no tienen fin económico o comercial y son una iniciativa sin ánimo de lucro de divulgación de conocimiento.

Se autoriza la reproducción del contenido de esta obra con fines de divulgación o didácticos, siempre y cuando no tengan ánimo de lucro y se cite la fuente. Para cualquier otro propósito habrá de requerirse permiso por parte del comité editorial.

Primera edición, 2018.

Impreso y hecho en Colombia / Printed and made in Colombia

Gestión editorial: María Paz Gómez Gaviria / María Camila Ospina-Alvarado

Foto de cubierta: María Paz Gómez Gaviria

Los grafitis de las portadas de la colección "La Paz habita entre las palabras" fueron realizados por colectivos juveniles y registrados fotográficamente en la comuna 13 de Medellín, en las calles de Manizales y Pereira. Nuestro reconocimiento a estos artistas urbanos que llenan de vida y color el espacio público con estos murales, capaces de resignificar los espacios más vulnerables para convertirlos en lugares de vida. Corrección de estilo: Grafos Soluciones

Libro Resultado de Investigación, Promoción de competencias parentales para el desarrollo de conductas prosociales de niños y niñas de 4 a 7 años en el Eje Cafetero.

ISBN: 978-958-8045-73-3

ISBN digital: 978-958-8045-74-0

Aprobación Internacional: marzo, 2018

Aprobación Nacional: abril, 2018

Editoras académicas: Patricia Granada, Lina Lucía Ortiz

Prólogo: Víctor Zuluaga Gómez

© Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE)

Sede Medellín: Calle 77 Sur 43 A 27 Sabaneta, Antioquia PBX: (+57-4) 444 8424.

Sede Bogotá: Calle 93 No. 45 A 31 Barrio La Castellana PBX: (+57-1) 745 1717 <https://www.cinde.org.co>

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud (Manizales) Calle 59 No. 22-24 Barrio Rosales PBX: (+57-6) 882 8000

<http://ceanj.cinde.org.co>

© Universidad de Manizales

Carrera 9 No. 19-03 Manizales (Caldas) PBX: (+57-6) 884 1450 <http://umanizales.edu.co>

© Universidad Pedagógica Nacional

Calle 72 No. 11-86, Bogotá (+57-1) 594 1894 <http://www.pedagogica.edu.co/>

Autoedición e Impresión,

Molano Londoño e Hijos Ltda. Editorial Zapata, Manizales, Colombia - 2018

Programa de Investigación

Sentidos y prácticas políticas de niños, niñas y jóvenes en contextos de vulnerabilidad en el Eje Cafetero, Antioquia y Bogotá: un camino posible de consolidación de la democracia, la paz y la reconciliación mediante procesos de formación ciudadana.

Cofinanciado por Colciencias – Contrato No. 0959-2012 –

Consortio “Niños, niñas y jóvenes constructores de paz: Democracia, Reconciliación y Paz”, conformado por: Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE, Universidad de Manizales y Universidad Pedagógica Nacional.

Entidades Cooperantes

Internacionales: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), Red de equidad para la infancia, Red Iberoamericana de Postgrados en Infancias y Juventudes (REDINJU). Estatales: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (I.C.B.F), Alcaldía de Manizales (Secretaría de Desarrollo Social), Alcaldía de San Francisco, Universidad Tecnológica de Pereira. Empresariales: Fundación Luker. ONG: Asociación Mundos Hermanos, Secretariado Nacional de Pastoral Social.

Grupos y líderes de Grupos de Investigación del Programa

Grupo A: “Perspectivas políticas, éticas y morales de la niñez y la juventud” (Sara Victoria Alvarado Salgado) Universidad de Manizales-CINDE.

Grupo A1: “Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades” (Héctor Fabio Ospina Serna) Universidad de Manizales-CINDE.

Grupo A: “Jóvenes, Culturas y Poderes” (Germán Muñoz González) Universidad de Manizales - CINDE- Universidad Distrital Francisco José de Caldas-Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Grupo A1: “Administración y gerencia del talento humano” (Claudia Milena Álvarez Giraldo) Universidad de Manizales.

Grupo A: “Equidad y diversidad en educación” (Sandra Patricia Guido Guevara) Universidad Pedagógica Nacional - Universidad Distrital Francisco José De Caldas.

Grupo B: “Derechos Humanos y Conflicto” (Claudia Alexandra Munévar Quintero) Universidad de Manizales.

Comité Directivo del Programa

Sara Victoria Alvarado Salgado
Alejandro Acosta Ayerbe
Guillermo Orlando Sierra
Adolfo León Atehortúa Cruz

Gerente del Programa de Investigación
Director general Fundación CINDE
Rector de la Universidad de Manizales
Rector Universidad Pedagógica Nacional

Comité de Gerencia

Componente de investigación:

María Camila Ospina-Alvarado, Coordinadora
Equipo: María Teresa Luna Carmona, Gregorio Calderón Hernández, James Alexander Melenge Escudero, Rayén Rovira Rubio, Sandra Patricia Guido Guevara.

Componente de intervención – acción:

Julián Andrés Loaiza de la Pava, Coordinador
Equipo: María Cristina García Vesga, Patricia del Pilar Briceño Alvarado, Mónica Salazar Castilla, Lina Marcela Cardona Salazar, Laura Alvarado Pinzón, Estefanía Aristizábal Ramírez.

Componente de comunicaciones y disseminación:

María Paz Gómez Gaviria, Coordinadora
Equipo: Jaime Pineda Muñoz.

Componente de formación:

Ligia López Moreno, Coordinadora
Equipo: Lola Cendales González, Jorge Jairo Posada Escobar, Héctor Fabio Ospina Serna, Marco Fidel Chica Lasso.

Componente de política pública y redes:

Miryam Salazar Henao, Coordinadora
Equipo: Daniela León Castaño, Gabriel Campuzano Escobar.

Comité Técnico - Científico

Sara Victoria Alvarado Salgado
Héctor Fabio Ospina Serna
Germán Muñoz González
Sandra Patricia Guido Guevara
Claudia Alexandra Munévar Quintero

María Camila Ospina-Alvarado
Jhon Fredy Orrego Noreña
Jaime Pineda Muñoz
Jorge Jairo Posada Escobar
Germán Guarín Jurado

Investigadores Principales de los Proyectos

Proyecto 1.

Procesos de construcción social de la niñez en contextos de conflicto armado en el Eje Cafetero, Antioquia y Área Metropolitana de Bogotá: La paz, la reconciliación y la democracia desde la perspectiva de narrativas generativas de niños y niñas.

María Camila Ospina-Alvarado
Sara Victoria Alvarado Salgado
Jaime Alberto Carmona Parra
Adriana Arroyo Ortega

Proyecto 2.

Movilizaciones de acción política de jóvenes en Colombia desde la paz y la noviolencia.

Claudia García Muñoz

Proyecto 3.

Promoción de competencias parentales para el desarrollo de conductas prosociales de niños y niñas de 4 a 7 años en el Eje Cafetero.

Patricia Granada Echeverri

Proyecto 4.

Acción colectiva de jóvenes.

Germán Muñoz González
Jaime Pineda Muñoz

Proyecto 5.

Prácticas discursivas de niños, niñas, jóvenes, de agentes familiares e institucionales frente a la política de "Haz Paz", en contextos de vulnerabilidad y violencia del Eje Cafetero.

Ligia López Moreno
Miryam Salazar Henao

Proyecto 6.

Narrativas sobre Paz, Conflicto y Cuerpo. Un estudio con niños, niñas y jóvenes del oriente antioqueño en el contexto del conflicto armado colombiano.

María Teresa Luna Carmona

Proyecto 7.

Las condiciones y modos de construcción de subjetividades políticas para la paz en jóvenes de organizaciones interétnicas y feministas desde una perspectiva intergeneracional.

Patricia del Pilar Briceño Alvarado
Jorge Jairo Posada Escobar

Proyecto 8.

Subjetividad y formación ciudadana a través de las construcciones narrativas de docentes y alumnos de colegios oficiales en Pereira y Manizales sobre la violencia en escenarios educativos.

Carlos Augusto Murillo García

Proyecto 9.

Conflictos y movimientos sociales de jóvenes en contextos de vulnerabilidad en la eco-región Eje Cafetero: hacia un proceso de constitucionalismo popular.

Claudia Alexandra Munévar Quintero
Carlos Dávila Cruz
Rodrigo Giraldo Quintero

Proyecto 10.

Imaginaris y subjetividades del trabajo en jóvenes: Condiciones para la construcción de ciudadanía.

Claudia Milena Álvarez Giraldo

Proyecto 11.

Tensiones de la memoria: Víctimas, prácticas y conflicto armado en el departamento de Caldas.

Carlos Alberto Dávila
German Guarín

Proyecto 12.

Narrativas colectivas de paz y conflicto armado desde las voces de niños y niñas de la primera infancia, familias y agentes relacionales en el marco del posconflicto/posacuerdo.

María Camila Ospina-Alvarado
Sara Victoria Alvarado Salgado

Comité Financiero-administrativo

Patricia Reyes Navia
Beatriz Elena Tamayo Alzate
Sandra Salgado Vallejo
Diana Grajales Cardona

Subgerente del Programa
Asesora financiera
Asistente administrativa
Contadora

EDITORAS

PATRICIA GRANADA ECHEVERRI. Médica, Mg. En desarrollo Educativo y Social. PhD. En Ciencias Sociales Niñez y Juventud. Docente titular de la Universidad Tecnológica de Pereira. Investigadora del Grupo Cultura de la Salud. Investigadora del Centro de Estudios avanzados en niñez y juventud CINDE-Universidad de Manizales.

LINA LUCÍA ORTIZ GRANADA. Politóloga. Docente de la Cátedra transversal de Formación Política de la Vicerrectoría de Bienestar Universitario y responsabilidad Social de la Universidad Tecnológica de Pereira.

Autores y equipo de investigación

- Investigador Principal
 - Patricia Granada Echeverri

- Co Investigadores
 - Diomedes Tabima García
 - Ligia Inés García
 - Paula Andrea Moreno
 - Alexander Rozo
 - Mónica Andrea Castro
 - Oscar Felipe Suárez

Asistentes de Investigación:

- CINDE - Universidad de Manizales
 - Liliana Vergara
 - María Cristina Correa
 - Estefanía Aristizábal Ramírez
 - Leidy Johana Marín López

Monitores:

Estudiantes de Pregrado:

- Universidad de Manizales (Psicología)
 - Natalie Salazar
 - Laura Daniela Alfaro
 - Johan Sebastian López
- Universidad Tecnológica de Pereira
 - Lady Johanna Gómez
 - Hernando Morán
- Universidad de Los Andes
 - Lina Lucía Ortíz

Semillero De Investigación “Niñez Sin Fronteras”

- Paula Andrea García González
- Luisa María Londoño Toro
- Carolina Giraldo Ramírez
- Tania Camila Camacho
- Viviana Andrea Londoño Morales
- Julián Eduardo Grisales Gallo
- Laura Rodríguez
- Sergio Andrés Herrera Giraldo
- Elizabeth Ortiz Ortega
- Juan Pablo García Henao
- Vanessa Parra Vélez
- Luisa Fernanda Betancourt Galvis
- Jimena Peñaranda Romero
- Laura Juliana Pachón
- Nataly Molina Mazo
- Jhonatán David Díaz Idárraga
- Diana Vásquez Velásquez
- Anghy del Pilar Bedoya Cárdenas
- Brahyán Osorio Velásquez
- Robert Alexander Cuadrado Guevara
- Luisa María García Zuluaga
- Robert Yair Díaz Balanta

Instituciones participantes:

Consortio niños niñas y Jóvenes, CINDE Universidad de Manizales, Universidad pedagógica Nacional, Universidad Cooperante: Universidad Tecnológica de Pereira, Facultad Ciencias de la Salud, Grupo de Investigación en Cultura de la Salud, Gerencia en Sistemas de Salud.

CONTENIDO

15

PRÓLOGO

Víctor Zuluaga Gómez

21

INTRODUCCIÓN

Patricia Granada Echeverri

31

CAPÍTULO I.

DEL PROYECTO AL TRAYECTO DE INDAGACIÓN

Patricia Granada Echeverri

Lina Lucía Ortiz Granada

43

CAPÍTULO II.

DEFINICIONES Y PRESUNIONES TEÓRICAS

Patricia Granada Echeverri

Lina Lucía Ortiz Granada

Ligia Inés García

María Cristina Correa

Estefanía Aristizábal

Leidy Johana Marín

77

CAPÍTULO III.

DE LAS CERTEZAS A LA INCERTIDUMBRE

Patricia Granada Echeverri

Lina Lucía Ortiz Granada

Diomedes Tabima García

135

CAPÍTULO IV.

DE LA INCERTIDUMBRE A LAS POSIBILIDADES

Patricia Granada Echeverri

Lina Lucía Ortiz Granada

149

BIBLIOGRAFÍA

EPÍGRAFE

De la mano de Benedetti hoy detono mi pluma con su poesía en la cual encuentro la prosa que resuena con mi alma y la forma de transmutar la oralidad interior a la escritura epuesta.

Anheló moldear lentamente en ires y venires de párrafos y tildes, lo que será un reflejo de mi subjetividad ...

Este libro emerge de la tensión entre una suerte de ética social que se cuestiona y una estética que se produce en las actuaciones y decisiones políticas, tensión que amenaza con volverse paisaje, naturalizando la muerte, el dolor y el olvido en la que se traslapan los valores sobre la vida incipiente y frágil del primer quinquenio humano.

Libro de semblanzas de un ayer que no es presente, que dejó atrás las certezas de discursos académicos ilustrados, de narrativas que se allegaron en sendas transcripciones de voces que en tardes y mañanas soleadas fueron regaladas con bondad por madres y abuelas, dispuestas ellas a hacer un alto en el camino, para dar fuerza con sus palabras a las miradas arrogantes de autores importados y validados, para imponerse luego como certezas en las memorias de actores y autores.

Libro que describe los pasos del estado que avanza sobre la infancia configurándola en los cuerpos, la palabra, el juego y la memoria de los niños y niñas de cinco años y menos en los sectores márgenes de pueblos y ciudades.

El transitar en este proyecto ha dejado borrosas las palabras desarrollo, seguridad, protección y un futuro de éxitos de nuestra sociedad teatralizada, en el imaginario de la democracia, la paz y la reconciliación. Hoy agradezco a Benedetti por acompañarme, cuando estoy a punto de desfallecer en el intento de activar mi pluma para escribir, porque:

*“Tiendo mi mano a veces y está sola
Y está más sola cuando no la tiendo”... Benedetti*

PRÓLOGO

Víctor Zuluaga Gómez
Historiador, Magister en Ciencias Políticas

Colombia ha sido uno de los países latinoamericanos que ha sufrido los rigores de la violencia a lo largo de su existencia, pero mucho más marcada a partir del siglo XX. Tanto la violencia partidista que copó en gran medida el siglo pasado, como la que continúa en la actualidad, además mucho más compleja en la medida que otros actores fuera de las guerrillas como las Farc, Epl y Eln, han ido tomando otros espacios del territorio nacional.

Acorde con el anterior fenómeno, nuestro país tiene uno de los índices más altos de desplazamiento, lo que ha producido, como es apenas lógico, unos fenómenos complejos en los centros urbanos, que generalmente son el destino de dichos desplazados.

El Gobierno nacional ha querido dar respuesta a una urgente necesidad, como es la de brindar el apoyo necesario a aquellas familias desplazadas, para que los procesos de crianza, de protección a los niños y niñas se puedan realizar sin tantos traumatismos. En ese sentido se crearon los Centros de Desarrollo Infantil (CDI). El proyecto “Promoción de competencias parentales para el desarrollo de las conductas prosociales en niños y niñas de los Centros de Desarrollo Infantil en el Eje Cafetero”, pretende señalar los aciertos y falencias que se presentan en dichos espacios con el fin de optimizar las acciones de padres de familia y educadores en la formación de niños y niñas que asisten a dichos lugares.

Tal como lo plantean los autores, se trata de describir y entender la realidad a través de unos referentes teóricos,

pero teniendo en cuenta los escenarios en los cuales se han aplicado dichas teorías. Como lo plantea Dennise Najmanovich (2001):

Estamos pasando de las ciencias de la conservación a las de la creación, porque, aunque parezca paradójico a primera vista, la noción de historia está estrechamente ligada a la de creatividad en un universo evolutivo complejo. Liberadas del determinismo clásico, las teorizaciones actuales han dejado lugar a la diferencia como factor de creación y cambio, de selección de rumbos.

La historia no es mera repetición, ni despliegue de lo ya contenido en el pasado. El ruido, el azar, el otro, lo distinto son las fuentes de novedad radical y vías para el aumento de complejidad y no meros “defectos despreciables”. Esta transformación conceptual ha sido el producto del desplazamiento del foco conceptual desde los sistemas cerrados y cerca del equilibrio hacia los sistemas abiertos evolutivos en diálogo multiforme con su ambiente.

Desde esta perspectiva conceptual el sujeto no es lo dado biológicamente, ni una “psique” pura, sino que el sujeto adviene y deviene en el intercambio en un medio social humano en un mundo complejo. Ahora bien, no debemos confundir el sujeto con la subjetividad. Esta es la forma peculiar que adopta el vínculo humano-mundo en cada uno de nosotros, es el espacio de libertad y creatividad, el espacio de la ética.

El sujeto no se caracteriza solamente por su subjetividad, sino por ser al mismo tiempo capaz de objetivar, es decir, de convenir, de acordar en el seno de la comunidad, de producir un imaginario común y por tanto de construir su realidad. Lo que los positivistas llamaban “el mundo objetivo” es para las ciencias de la complejidad una construcción imaginaria compartida, un mundo simbólico creado en la interacción multidimensional del sujeto con el mundo del que forma parte. El mundo en que vivimos es un mundo huma-

no, un mundo simbólico, un mundo construido en nuestra interacción con lo real, con lo que está afuera del lenguaje, con el misterio que opone resistencia a nuestras creaciones y a la vez es la condición de posibilidad de las mismas.

Cuando se habla de “Eje Cafetero” se puede creer que se hace alusión a un territorio en donde hay grupos humanos con una tradición, una cosmovisión homogénea. La realidad no es así como lo puede demostrar el proceso histórico y como se puede leer en mucha de las entrevistas y observaciones que se llevaron a cabo durante la investigación a que hemos hecho alusión sobre los Centros de Desarrollo infantil (CDI). De un lado, debemos recordar que el llamado “Eje Cafetero” está compuesto por grupos humanos del Cauca, Antioquia, Tolima, indígenas procedentes del Chocó, población afrodescendiente y un grupo significativo de palestinos, sirios y libaneses. Entre unos y otro hay grandes diferencias que es necesario analizar porque las pautas de crianza son bien diferentes y de ninguna manera se trata de homogeneizar las conductas prosociales y competencias parentales sino de observar, comparar y estimular o desestimular aquellas que puedan enriquecer a la comunidad. De ninguna manera puede compararse la crianza que se practica en comunidades como la afrocolombiana o indígena, en donde la oralidad, la tradición, las leyendas y los mitos constituyen el referente fundamental para la adopción de modos de vida y comportamientos en comunidad.

Todos los grupos humanos tienen valores que permiten su crecimiento, pero también muchos antivalores o prácticas indeseables que es necesario desestimular. La Constitución del 91 por primera vez reconoce que Colombia es un país pluriétnico y pluricultural, pero es necesario ir más allá y plantear la “interculturalidad”, entendida como el reconocimiento de la diversidad pero al mismo tiempo el “conocimiento” de dicha diversidad. No es suficiente decir: “Te respeto porque eres diferente”, sino que es necesario saber

dónde están las diferencias y también los comportamientos o visiones comunes.

Esas diferentes voces que se encuentran en las entrevistas realizadas para el desarrollo del proyecto en mención lo que hacen es ratificar la diversidad de escenarios en los cuales se formaron los miembros de las muchas familias desplazadas que han encontrado en los CDI unos espacios en donde pueden llevar a sus hijos para la adquisición de habilidades comunicativas que pueden permitir la consolidación de una convivencia armónica en medio de la pluralidad, elemento fundamental dentro del proceso educativo, formativo.

Pero si de un lado hablamos de una diversidad de escenarios en donde las familias desplazadas construyeron su cosmovisión, también es cierto que al llegar estos desplazados a unos nuevos escenarios, lo que se ha buscado es construir una crianza institucionalizada teniendo en cuenta las condiciones que generalmente viven los desplazados, de marginalidad y pobreza.

Esto lo que significa es, tal como lo proponen los investigadores, que no basta con brindar unos espacios apropiados de crianza a los niños y niñas sino que es necesario realizar un trabajo con las familias y con la comunidad. Ello porque en la medida que haya un ambiente en el hogar libre de fuertes tensiones y en donde los padres puedan acceder a unos empleos que les permitan disponer de un tiempo suficiente para compartir con sus hijos, será posible la transmisión de unos valores, la práctica de una convivencia armónica y la construcción de unas bases firmes para la paz.

Desde luego que los niños y niñas que son acogidos en los CDI van a encontrar una serie de prácticas que corresponden a culturas diferentes. Pues son precisamente esos espacios los que se deben aprovechar para realizar el ejercicio de la convivencia dentro de la pluralidad, recordando, como se dijo antes, que habrá conductas deseables para el

crecimiento de la comunidad y otras que por el contrario, resultan nocivas para un desarrollo en condiciones óptimas de solidaridad y tolerancia. En alguna ocasión le preguntaban a una anciana desplazada del Chocó que vivía en un barrio de invasión de la ciudad de Pereira, cómo se sentía, respondió en medio de un llanto ahogado: "Es que a mí nunca me dijeron que había gente mala..."

Y si hablamos de que la realidad no es estática, que hablamos de una pluralidad de culturas, de criterios en los procesos de crianza, es necesario que haya un constante monitoreo de los procesos que se implementan en los CDI para determinar los logros y las equivocaciones en orden a consolidar comunidades de paz. En palabras de Victoria Fontan (2012), los investigadores señalan de una manera muy clara que:

La construcción de paz está permeada de prácticas colonizantes que niegan la población y su papel protagónico en la construcción de "su" paz. Promover la paz desde abajo, desde las comunidades, implica conocer la diversidad que habita dentro de la misma población local, donde los roles muchas veces también están impuestos y se encuentran en situaciones complejas. En estas realidades es donde emerge la voz del subalterno que construye y teje su propio camino.

*“La infancia es otra cosa”
Benedetti*

Pre-textos para el estudio de la parentalidad y la prosocialidad en los Centros de Desarrollo Infantil del eje cafetero

El conflicto armado en Colombia ha sido, es y sigue siendo contexto obligado en la investigación de distintos fenómenos sociales, entre los que se encuentran los relacionados con la infancia y la familia. El proyecto “PROMOCIÓN DE COMPETENCIAS PARENTALES PARA EL DESARROLLO DE CONDUCTAS PROSOCIALES EN NIÑOS Y NIÑAS DE 4 A 7 AÑOS DE LOS CENTROS DE DESARROLLO INFANTIL EN EL EJE CAFETERO” se formuló en el año 2013 en el momento en el que estábamos agobiados por el desmesurado repunte del conflicto armado, durante el cual la sociedad civil fue desplazada de manera masiva del campo a la ciudad (y entre pueblos y ciudades). Durante el desarrollo de este proyecto (2014-2017) financiado por Colciencias en el marco del programa “Sentidos y prácticas políticas de niños, niñas y jóvenes en contextos de vulnerabilidad en el Eje Cafetero, Antioquia y Bogotá: un camino posible de consolidación de la democracia, la paz y la reconciliación mediante procesos de formación ciudadana.”, fuimos testigos y a veces actores de los procesos de negociación con las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (Farc), durante el proceso de paz y el postconflicto que hoy nos impone nuevas tareas sin que aún hayamos resuelto su-

ficientemente los problemas estructurales que le dieron origen(Centro Nacional de Memoria Histórica., 2015)1.

Nuestra atención como investigadores se centró en la interfase de esta época (2013-2017), focalizando nuestra atención en las prácticas de crianza que identificamos fragilizadas en investigaciones previas sobre familia y desplazamiento forzado, que realizamos en el Departamento de Risaralda en los años 2009-2010(Granada-Echeverry, 2009). El pedido de ayuda de los padres y madres a la academia, a los investigadores y a los profesionales para generar entornos de protección para sus hijos,volcó nuestra mirada hacia los Centros de Desarrollo Infantil que se fueron construyendo e instalando, precisamente, en los lugares márgenes en los cuales la exclusión los ubicaba y donde se sumaban a los pobres que de antaño tenían en sus historias de vida desplazamientos ancestrales ya olvidados e invisibles para el Estado en el reconocimiento de su condición de víctimas.

La guerra en Colombia, entre las Fuerzas Armadas de Colombia Ejército Popular FARC- EP y el Estado, ha permanecido durante más de cinco décadas en el territorio y en las vidas de los ciudadanos con afectación directa sobre las familias, convirtiéndolas en víctimas y, por lo tanto, en sujetos colectivos de derechos, según las sentencias de la corte

1 Según el centro de Memoria histórica, su informe titulado “Una guerra prolongada y degradada. Dimensiones y modalidades de violencia” muestra el comportamiento del conflicto entre los años 1958 -2012, como un primer momento marcado por la transición de la violencia bipartidista a la subversiva, un segundo momento entre 1958 y 1964 con tendencia decreciente, para pasar a una violencia “baja y estable entre 1965 y 1981”, marcada por la irrupción de las guerrillas y su confrontación con el Estado. A partir de 1982 hasta el 2002, la expansión de las guerrillas, la irrupción y expansión de los grupos paramilitares, la propagación del narcotráfico y su reacomodación en el conflicto armado, las reformas democráticas, la crisis del de los años 90, fueron el contexto en el cual se dio el nivel más crítico del conflicto en el año 2002. Después de entonces el Estado recuperó la iniciativa militar, se vivió el proceso de desmovilización de grupos de paramilitares, el repliegue de la guerrilla y el proceso de paz con las FARC. A pesar de estos procesos sociales que prometen un horizonte de pacificación, se identifican nuevas amenazas como la reinserción a otras filias guerrilleras de reinsertados del conflicto armado con las FARC, la emergencia de las bandas criminales a las que se incorporaron militantes de los paramilitares, el desgaste de la prolongación de la ofensiva militar del Estado, que no ha podido dar fin al conflicto, la polarización política del país y la crisis con Venezuela; todo esto confunde a una sociedad civil agobiada en su condición de víctima durante 60 años de conflicto.

constitucional (Corte Constitucional, 2004). Este fenómeno también ha afectado a los individuos, especialmente niños, niñas y mujeres; situación que ha obligado al Estado a generar dispositivos de protección especial y diferencial, de género, de ciclo vital, de etnia—especialmente para grupos indígenas(Corte Constitucional, 2004)—y de comunidades afrodescendientes; como los Centros de Desarrollo Infantil (CDI). Estos Centros pertenecen a la modalidad institucional de la política de infancia, recientemente desarrollada en el país como mandato de la ley 1098 del 2006 (Congreso de la República, 2006), código de infancia y adolescencia.

Es muy reciente en el mundo occidental y más aún en Colombia el avance en términos de reconocimiento de los niños y niñas como sujetos de derecho y de protección. Son apenas 70 años de la declaración universal de los derechos de los niños(Organización de las Naciones Unidas, 1959), la cual después de casi 40 años de ratificaciones logró vincular a las naciones en términos de compromisos concretos para su cumplimiento, mediante la firma de la convención en 1989 (Unicef, 1989).

Colombia, país que firmó y se comprometió con la infancia, ha migrado lentamente de la situación irregular a la protección integral. Hemos sido testigos de los cambios constitucionales, legislativos y reglamentarios que se han ido perfilando durante estos 30 años, durante los cuales se han vivido de manera simultánea, los fenómenos sociopolíticos y económicos como el conflicto armado interno, el narcotráfico, las tensiones globales y locales de la economía sobre la base de una cultura patriarcal, que han generado contextos de desprotección, de muerte y desolación para los niños, niñas y sus familias.

Durante la historia de conquista, colonia y postcolonia en Colombia, los acontecimientos vitales de sufrimiento de las familias e individuos han sido el común denominador. En los últimos 60 años, estos acontecimientos se fueron suman-

do para convertirse en historias de vida que se heredan y se nutren de historias presentes de dolor. El proceso de paz ha puesto sobre la mesa de negociación la reparación del daño, la reconciliación y el ejercicio de una verdadera democracia. Las víctimas tuvieron por fin un momento histórico en el cual alzaron su voz para reclamar sus derechos y el cumplimiento de la garantía de entornos protectores de la vida de los seres humanos (Rueda E., 2016).

La complejidad del conflicto armado en Colombia y las transformaciones que se dieron con la firma de la paz y el postconflicto durante el último quinquenio, superan el alcance de este libro. No se pretende documentar el conflicto armado ni el proceso de paz, sino dar cuenta de los trayectos de la investigación sobre parentalidad y prosocialidad como categorías problematizadas por el conflicto armado a lo largo del trayecto de investigación, mediante una posición vigilante de la relación texto-contexto.

La ley 1098 del 2006 (Congreso de la República, 2006) aboca al país a pensar en serio la infancia. Convoca a la familia, al estado y a la sociedad civil para que concurran en la creación de entornos de protección para que los niños y niñas tengan garantizados más que unos mínimos vitales, para que se les garanticen unos máximos de oportunidades para el desarrollo de sus potencialidades. Entre esos máximos están contemplados los aspectos relacionados con el desarrollo pleno de sus dimensiones somatosensoriales, cognitivas y emocionales, ganando cada vez más terreno la importancia de propiciar una organización cerebral y mental que garantice la humanización en términos de prosocialidad.

En esta concurrencia, se le asigna a los padres de familia un protagonismo central en las tareas de garantizar el desarrollo de esta prosocialidad como competencia que se ha convertido en un indicador de salud integral de los niños y niñas; de protección para generar entornos escolares y comunitarios menos violentos y de garantía para una vida

adulta más plena y feliz. Se considera la prosocialidad como una competencia con la cual se avanza en la interrupción de la transmisión transgeneracional de los malos tratos. La prosocialidad se ha hecho necesaria en los contextos urbanos, cada vez más, cuanto más complejos son y cuantos más sean los problemas asociados al comportamiento humano logren diferenciarse y posicionarse como un problema de salud.

Las competencias parentales de los padres se entrenan y cualifican durante la crianza de los niños y niñas. En contextos de menor complejidad se transmiten de generación en generación formando parte del acervo de saberes de cada cultura. En contextos de complejidad mayor requieren del direccionamiento institucional y de saberes especializados que les digan a los padres y cuidadores qué, cuándo y cómo hacer para producir un efecto esperado en los niños y las niñas.

Las familias han debido adaptarse a los procesos de medicalización y de higienización de las sociedades instituidas mediante la pedagogización de la crianza, especialmente desarrollada en las instituciones de salud desde finales del siglo XIX y principios del XX; lo cual le ha dado forma a la puericultura como un saber médico especializado. La puericultura ha sumado evidencia científica de diferentes disciplinas como las relacionadas con el neurodesarrollo, la nutrición, la vacunación, la lingüística y las especializaciones de la parentalidad que ameritan la publicación de manuales y protocolos de capacitación a padres y cuidadores.

A partir del reconocimiento de la violencia como generadora de desorganización cerebral y, por lo tanto, de comportamientos igualmente desorganizados, las ciencias de comportamiento como la psicología, la educación, la sociología y las neurociencias, han enfilado sus producciones a dar mayores evidencias de esta asociación causal, estableciendo dimensiones tanto de la prosocialidad como de la parentali-

dad, con variables e indicadores con los que se busca hacer posible la formación para el ejercicio de una parentalidad bientratante.

Enfrentamos un problema epistemológico, en la medida en que encontramos un desajuste entre la realidad y el pensamiento de los investigadores, en tanto que nos enfrentamos a realidades en movimiento. De igual manera a la movilidad entre la realidad y las significaciones de sus objetos/fenómenos y sus objetos/sujetos así como entre la realidad y las teorizaciones que se fueron construyendo en la medida en que el programa de investigación y el proyecto se iban desarrollando; es decir, nos enfrentamos al problema epistémico de cómo investigar la realidad social si somos conscientes de que nos encontramos viviendo y asumiendo su carácter performativo cuya enunciación se queda limitada por el lenguaje.

Varios problemas centrales de la investigación social se hicieron evidentes durante el proceso: el problema del desajuste temporal entre la velocidad de cambio de la realidad y la lentitud en la producción de formas de nombrarla, resignificando o creando nuevas maneras de habla sobre los fenómenos y las cosas.

De aquí se derivó el segundo problema, relacionado con el uso que hacemos de los conceptos, creyendo que tienen un significado claro cuando no es así; creyendo que están suficientemente descritos en los estados del arte y no lo están: sólo dan cuenta de los esfuerzos de las comunidades académicas por establecer consensos sobre ellos y hacerlos útiles para instrumentar la realidad. La urgencia por disponer de conceptos útiles que nos permitan innovar en las prácticas sociales, nos lleva de manera desesperada a teorizar, cuando la mayor innovación está en el cambio de formas de ver y comprender la relación entre realidad y pensamiento que se logra cuando estamos atentos al desajuste entre ellos y de esta manera ejercitarnos en el trabajo complejo de la re-

significación de los conceptos con los que describimos los fenómenos a estudiar.

Desde esta perspectiva podemos formular la pregunta: ¿qué sentido tiene entonces la investigación de los fenómenos sociales si siempre será en clave asincrónica y limitada por el pensamiento del investigador? Zemelman (2010) nos alerta sobre las profundas consecuencias que tiene no asumir este problema que va en contravía de las exigencias teóricas y metodológicas de los entes financiadores e incluso, de muchas comunidades científicas que exigen sendas bibliografías y productos basados en evidencias construidas con la lógica del positivismo, el autor menciona que “corremos el riesgo de pensar ficticiamente, sobre realidades inventadas con sus correspondientes consecuencias de orden práctico”(Zemelman, 2010, pág. 3).

El alcance entonces de la investigación y de algunos de sus resultados presentados en este libro es superar la teorización inicial comprometida en el proyecto, para dar cuenta de la conceptualización emergente durante el trayecto de investigación, exigiéndole a dicha conceptualización la pertinencia del momento histórico de esa realidad que se quiere conocer.

Iniciamos, por lo tanto, con los alcances del proyecto presentado y comprometido con el ente financiador (Colciencias) en el capítulo que hemos llamado *Del proyecto al trayecto de indagación*, en el cual damos cuenta de la manera como nos organizamos y accedimos, en un primer momento, a la realidad desde dos miradas aparentemente irreconciliables: un acercamiento empírico cuantitativo con instrumentos de destacada confiabilidad y validez, con el fin de dar cuenta del comportamiento de las categorías puestas en relación en los procesos de crianza de los niños y niñas menores de cinco años o menos (la parentalidad y la prosocialidad). El otro acercamiento, también empírico –pero de corte cualitativo–, lo hicimos con el instrumento de la escucha; con apenas tres

preguntas y un enfoque biográfico para comprender la parentalidad desde las historias de las crianzas presentes y heredadas, para identificar en ellas sus tensiones y conflictos.

Pusimos a prueba las certezas teóricas sobre parentalidad, prosocialidad, crianza y familia, con el uso de los instrumentos que sirven aún de soporte a las intervenciones en infancia en nuestras regiones, pero activando la mirada crítica sobre ellos, aplicando el principio de que la realidad también es construida por los instrumentos de la medición y la comprensión.

En el capítulo II: *Definiciones y presunciones teóricas* nos preguntamos entonces, ¿qué realidad se crea con la lente con la que la observamos? Desde esta mirada, posteriormente, con el debido respeto y agradecimiento al saber acumulado por los teóricos sobre el tema, pusimos en tensión con la realidad, tanto las teorías como los instrumentos. Es lo que plasmamos en el capítulo que llamamos. En el capítulo III: *De las certezas a la incertidumbre* se explora las pretensiones de confiabilidad y validez de un primer momento de investigación, con las frustraciones que este momento conllevó, fueron de gran utilidad para otras comprensiones sobre los usos de las tecnologías en estos nuevos escenarios de atención a la infancia, la necesidad de producción de datos en la lógica formal de la medición así como el desgaste de los procesos de investigación con los mismos.

Mediante una reflexión y análisis crítico permanente, nos hicimos responsables del trabajo que tenemos como científicos sociales, en el esfuerzo por ampliar los límites comprensivos sobre las categorías centrales de la parentalidad y la prosocialidad en las que focalizamos nuestra investigación, reconociendo además el alto valor que posee la crianza como dispositivo de transformación social, especialmente en un país confundido y agobiado por la guerra y con deseos de avanzar hacia la paz.

Definimos diferentes perspectivas de aproximación para el análisis, la comprensión y el avance hacia una mirada reflexiva y crítica sobre las categorías y los contextos de producción de la infancia. La resignificación de textos y contextos fue y sigue siendo la labor más importante derivada de este proyecto de investigación. Una gran responsabilidad se asume con los resultados de las investigaciones, si estos se quedan en teorizaciones y no se asume una posición epistémica haciendo evidente la relación entre la realidad y el pensamiento, entre la realidad y la producción de conocimiento; y una posición política que permita desentrañar, desde esas resignificaciones los desenlaces posibles, aquellos que siempre estarán circunscritos al marco del observador/ investigador, dando a la sociedad posibilidades de existencias y re-existencias con su correspondiente pertinencia histórica. Es lo que llamamos *Brotos en la incertidumbre*.

Transformamos las certezas teóricas en incertidumbres y la incertidumbre en posibilidades y potencialidades; todo esto bajo la mirada vigilante de la manera como se fueron deslocalizando estas y aquellas en los ires y venires epistemológicos y metodológicos. Una especie de mirada abductiva se fue perfilando en un segundo momento de la investigación para identificar las tensiones, los desajustes entre pensamiento y contexto, que enriquecieron finalmente los resultados de la investigación. Es lo que presentamos en el capítulo IV del libro que titulamos *De la incertidumbre a las posibilidades*.

Este producto es un momento discursivo de presente y de posibilidad de futuro frente a las implicaciones subjetivas y políticas de las transformaciones que vimos venir ante nuestros ojos, que nos sobrepasaron y que hoy miramos cómo se van instalando como verdades y esperanzas de una nueva nación. Demasiado temprano, diríamos, para que se cristalicen sin que medie una profunda reflexión sobre sus implicaciones prácticas y sociales. Por ello, daremos cuenta de las deslocalizaciones y relocalizaciones más significativas,

que emergieron del desajuste entre teoría y realidad, entre datos y relatos, entre lo instituido y lo instituyente, lo políticamente correcto e incorrecto, entre el confort y la incomodidad que produce la investigación cuando las certezas se desvanecen ante nuestros ojos.

Como dice Aristizábal(2015, pág. 1):“El libro es una posibilidad de evasión, de catarsis, de identificación; es información; es un juego de palabras; es, esencialmente, comunicación en la creación, en la producción y en la libertad de imaginación y fantasía”.

Hemos asumido el desafío de construir un conocimiento de apertura a las posibilidades para la paz, la democracia y la ciudadanía desde la primera infancia, a partir de la mirada de la familia como potencia y no como grupo humano a punto de desfallecer por la guerra y los dolores de la muerte, se hizo evidente el exceso de capacidades que nuestros pueblos nos muestran con la resiliencia que aflora y deja legados de capacidades en las comunidades del presente y del futuro que hoy son nuestros niños y niñas de la primera infancia.

Por este motivo, es en el pensar epistémico donde emergen los nuevos problemas que planteamos en la tercera parte del libro, a partir de lo que observamos en los intersticios de los encuentros, en la conversaciones de pasillo, en los silencios de los actores, en el llanto de los niños y en sus sonrisas y miradas; también en las estéticas juveniles para reconocer las potencialidades que se ocultan en las paternidades y maternidades tempranas, que son las que nos van a permitir construir un conocimiento que nos muestre posibilidades distintas de construcción de la sociedad, para aportar no sólo lecturas distintas del pasado, sino también a las distintas posibilidades de futuro, que empiezan a habitar en el lenguaje, en los imaginarios, en las instituciones y en las relaciones entre el estado y sus ciudadanos.

CAPÍTULO I.

Del proyecto al trayecto de indagación

*Es fácil vaticinar que los propagandistas
de la infancia no van a interrumpir su campaña
Quieren vendernos la inocencia cual si
fuera un desodorante o un horóscopo
Después de todo saben que caeremos
como gorriones en la trampa
Piando nostalgias inventando
recuerdos perfeccionando la ansiedad.*

Fragmento del poema “La infancia es otra cosa” Benedetti.

El territorio: la distribución social del riesgo y la atribución de valor para la observación

Patricia Granada Echeverri. M.D. PhD.
*Docente investigadora. Universidad Tecnológica de Pereira- Facultad Ciencias de la Salud.
Investigadora Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud CINDE-Universidad de Manizales.
Lina Lucía Ortiz Granada.
Politóloga. Joven Investigadora de Colciencias.*

Por su posición geográfica, el Eje Cafetero es una región de gran importancia para Colombia: está ubicado entre dos corredores centrales para la conectividad del país: el que comprende las ciudades de Ipiales-Cali-Valle de Aburrá, y el que se desplaza desde Sogamoso-Bogotá-Buenaventura (Arango, 2005). Está constituido políticamente por los departamentos de Risaralda, Caldas y Quindío. Sin embargo, por sus características biogeográficas, va más allá de los límites que señala el mapa cuando se le atribuye el concepto de ecorregión por sus características topográficas (Cordillera central Andina), demográficas y económicas. Así entendido, incluye también al departamento del Chocó, Tolima y Norte del Valle.

Su ubicación estratégica la convierte en región de conectividad nacional e internacional tanto terrestre como aérea. Por su diversidad climática, tiene una alta producción agrícola y pecuaria; por su biodiversidad y abundancia de fuentes de agua y su paisaje, esta región atrae el turismo nacional e internacional; posee además un subsuelo rico en minerales, lo cual ha resultado llamativo para la explotación minera, especialmente del oro, en zonas como Marmáto (Ortiz, 2017) y Riosucio (Andrés Idárraga, Diego Andrés Franco, Casallas Muñoz y Galeano, 2010).

Además, esto produjo asentamientos que fueron dando forma al territorio risaraldense, provocando migraciones, cambios en la densidad poblacional y en el ordenamiento territorial.

De una manera muy singular, en el Eje Cafetero Colombiano han caminado de la mano el desarrollo, la violencia y el desplazamiento de población. Aunque lo que ha primado en el imaginario regional y en la visión que nacional e internacionalmente se ha forjado de la zona es el empuje de los caficultores y los reflejos de la bonanza en la infraestructura social y en los índices de calidad de vida. (Toro, 2005, pág. 3)

Sin embargo, los procesos históricos, culturales, sociales y políticos que han ido forjando lo que hoy conforman los territorios de Risaralda y Caldas, han encerrado violencias económicas, políticas y sociales, que han generado procesos de movilidad poblacional y que –como afirma Toro– han sido sistemáticamente obviadas.

La presencia multicultural de indígenas, población afrocolombiana, mestizos y algunos raizales, es el resultado de los procesos de conquista, colonia y poscolonia de la región, que se han dado entre guerras y desplazamientos por el dominio del territorio y sus riquezas. El sometimiento y exterminio de indígenas –y la esclavitud de las comunidades traídas de África para la explotación minera– fueron creando

los territorios que en el imaginario colectivo se señalan como los lugares naturales donde habitan las comunidades marginales: indígenas y negros en el Chocó biogeográfico; y campesinos que corresponden a los colonos pobres desplazados por la minería en el siglo XVII, procedentes de Antioquia. La explotación del oro con el subsecuente enriquecimiento de los propietarios de las minas facilitó que estos invirtieran en otros negocios que escalaron la economía regional hacia otros sectores como la industria (Valencia, 2013), ampliando la brecha entre ricos y pobres que fueron quedando relegados a los sectores márgenes de las ciudades y pueblos que se fueron formando en los siglos XVIII y XIX.

El café se convirtió en el eje de la economía de esta región durante el siglo XX², época en la cual la población mejoró sus ingresos de manera considerable, se logró el desarrollo de la industria nacional y local y se dinamizó el comercio internacional con las exportaciones de café y las importaciones de maquinaria hasta la década de los años 90 del mismo siglo. Ramírez (2015).

En este contexto las familias campesinas y en ellas especialmente las mujeres y los niños y niñas, se fueron perfilando como mano de obra indispensable para las labores de recolección. Su trabajo formaba parte de la contratación por núcleo familiar donde el jefe del hogar recibía la remuneración y el trabajo de mujeres y niños sumaba a la producción del hombre cabeza de familia por el mismo salario, podría decirse que la bonanza del café se vio favorecida por las familias con numerosa prole Ramírez (2015), y la característica de

2 “Un hecho importante es que no desaparecieron las viejas poblaciones coloniales; inclusive las que se trasladaron permanecieron en larga agonía y llegaron, aunque deprimidas, hasta el siglo XIX, porque algunos pequeños campesinos y mestizos libres permanecieron con sus familias, en sus parcelas y vivían del mazamorreo del oro en las quebradas cercanas. Además las minas de oro de Marmato, Vega de Supía y Quiebralomo, fueron explotadas durante toda la etapa colonial, aunque en forma artesanal, por empresarios de Antioquia y Popayán quienes utilizaban esclavos, negros libertos y peones mestizos”(Valencia, 2013).

la mujer campesina de ser capaz de responder con la brutal carga de trabajo de cuidar sus hijos, cocinar a los trabajadores y apoyar las labores de la recolección del café, prácticas que aún se encuentran vigentes en la caficultura en la actualidad

Igualmente el papel de la mujer fue importante en la fase semi-industrial del café, cuando la Federación Nacional de Cafeteros masificó el procesamiento de secado y empaque para la exportación creando las Trilladoras de Café en las que trabajaban principalmente las mujeres en las primeras décadas del siglo XX. (Ramírez., 2015).

Chinchiná, municipio del departamento de Caldas, es prototipo de esta economía. La producción de café se tradujo en la emergencia de lo que se llamó “la cultura del café”,- que impuso dinámicas propias de movilidad a la población, marcadas por los ciclos de siembra, cultivo, recolección y distribución del café. Pero también, por las dinámicas sociales propias del trabajo de la tierra y los procesos de apropiación arbitraria que fueron dando paso al establecimiento del capitalismo en Colombia(Kalmanovitz, 2010)³.

La élite de los productores del café, latifundistas y grandes comerciantes crearon el comité de cafeteros, organización que mediaba entre el acopio y la comercialización del café en la bolsa de valores, por lo que no solo logró manejar grandes sumas de dinero sino que además intervenía en la regulación de los precios internos y externos del café(Machado Absalón, 1979), soportado su crecimiento sobre la base de miles pequeños productores sin los cuales dicha expansión no hubiera sido posible Toro (2005).

3 Se encuentra también en otras obras del autor, la temática tratada de manera amplia: Salomón Kalmanovitz: Economía y nación: una breve historia de Colombia, 1943. Página 129. Bogotá, Editorial Norma.

El comité de cafeteros hizo inversiones en la construcción de vías, acueductos, alcantarillados, electrificación e incluso escuelas, con lo cual el Eje Cafetero se diferenció del resto del país en términos de infraestructura, capacidades, desarrollo económico y social (hasta finales de los años 80 del siglo XX).

Durante la segunda mitad del siglo, llegaron a la región del área metropolitana de Pereira, Dosquebradas y Manizales, grandes empresas de producción de alimentos (Nestlé), de las confecciones y de insumos industriales que le dieron auge a la región, siendo fuente importante de trabajo asalariado durante 50 años, con lo cual emergieron en las capitales de Caldas y Risaralda los barrios de los trabajadores, quienes gozaron de los beneficios que, para entonces, se les daban en empleo estable, seguridad social, subsidios y pensiones.

La apertura económica de mediados de los años 90 afectó severamente a los pequeños y grandes industriales. Muchas de las grandes empresas nacionales y extranjeras (Hilos Cadena, Papeles Nacionales, Bavaria) levantaron sus sedes: el trabajo y el empleo se fragmentó, generando inestabilidad y miedo; se perdió la confianza y se convirtió en el terreno abonado para que el narcotráfico encontrara un amplio segmento de desempleados y pobres que se dejaron tentar por las promesas de enriquecimiento fácil.

Surgieron las mulas del narcotráfico simultáneamente con la migración masiva al exterior (Mejía William, 2002), produciendo un éxodo de población en edad joven, muchos de los cuales dejaron a sus hijos pequeños al cuidado de sus abuelas. Esta migración se dio principalmente hacia España: junto a este fenómeno migratorio se recrudeció el delito de trata de personas, especialmente mujeres jóvenes.

De la dependencia del café se pasó a la dependencia de las divisas que, junto al dinero del narcotráfico, produjeron

la ilusión de grandes sumas de dinero circulante con una base productiva debilitada. La capacidad de compra con el dinero fácil hizo de la corrupción un fenómeno que se caló en las prácticas políticas y sociales como formas de actuación normales e incluso deseables. Los modelos sociales del éxito para las generaciones de niños, niñas y jóvenes fue influenciado por las figuras del sicario, el narcotraficante y las mulas; con lo cual emergieron las pandillas, los territorios de guerras intraurbanas en la lucha por el control de los espacios y de las personas relacionadas con el micro tráfico de estupefacientes.

Los niños en situación de calle se configuran como una población inicialmente invisible, en tanto se les identificaba como *gaminses* (Observatorio del bienestar de la niñez, 2014); niños abandonados a quienes se destinaban a orfanatos y hospicios como albergues. De los niños abandonados durante tres siglos, se pasa al niño o niña de la calle, ya no sólo abandonados sino, además, desplazados por la guerra. La incertidumbre de sus identidades, sus necesidades y sus miradas guardan las historias de los abandonos en la *nuda vida*, que configura el sujeto político de la exclusión que nos habla con las huellas en su cuerpo y sus trayectos vitales (Granada-Echeverry, 2009; Rueda E., 2016).

El caudillismo como práctica política se vio favorecido por la corrupción, el dinero fácil y el respaldo político de las organizaciones emergentes en los sectores márgenes de la sociedad, fenómeno que se instala para perdurar hasta el momento.

Para finales del siglo XX, la economía del café empobrecida (Tocancipá-Falla, 2010), pasó a ser sólo paisaje. Se declaró la cultura cafetera como patrimonio de la humanidad con el slogan de “paisaje cultural cafetero”, creando una imagen congelada de monumento histórico, que le da pie al repunte de la economía basada en el mercado.

Llegan las grandes superficies a Pereira y se transforma en ciudad comercial, mucho antes que Manizales, ciudad que ya empieza a transformarse de igual manera en esta tendencia comercial. La producción industrial en el Eje Cafetero es reemplazada por el comercio en la puja de los mercados formales e informales, a los que acude un amplio porcentaje de la población campesina ubicada en esos momentos en los sectores marginales de las ciudades capitales. Emergen los vendedores ambulantes que invaden las calles y plazas de los centros de las ciudades. Pereira es un gran centro comercial interconectado por sus calles y plazas. Los ciudadanos de clase media, con una oferta restringida de parques y sitios seguros de esparcimiento, transforman sus prácticas familiares de paseos de fin de semana, cine y ocio, en recorridos sistemáticos a los centros comerciales. El consumo se instala como práctica recurrente en las familias.

En los años 90 sobrevino la crisis del café (Tocancipá-Falla, 2010; Toro, 2005) y con ella un colapso de la economía que produjo un empobrecimiento de la población campesina dependiente del café, que fue además población desplazada por la violencia. Además, el escenario fue agravado por el terremoto de 1999 que destruyó los hogares de cientos de personas (PNUD, 1999).

La reconstrucción del Eje Cafetero se hizo con una fuerte inyección de donaciones y ayudas humanitarias extranjeras de cooperación internacional. El Eje Cafetero emerge en el posterremoto con una población que hace visible la pobreza y la miseria, invisibilizada hasta entonces tras la lente de la riqueza cafetera (concentrada en unos pocos), del narcotráfico, de las divisas provenientes de los padres y madres migrantes, y del aumento paulatino y acelerado de la población desplazada de otros municipios del Eje Cafetero y otras regiones del país, entre los años 2000 y 2010 (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2015).

Por otra parte, en Caldas, Marmáto y Riosucio –que históricamente han sido productores de oro y han sido conocidos por su riqueza mineral– se han configurado también como un territorio que recoge profundas pobrezas y miserias, que por siglos han sufrido los habitantes que han sido mano de obra en el proceso de extracción del oro. La tensión entre las transnacionales extranjeras que obtienen licencias de largo aliento y los indígenas, negros y mestizos de la cultura minera con minas artesanales, es el día a día de las familias que luchan por sobrevivir en medio del oro y las políticas de estado, que han priorizado los intereses transnacionales de apropiación y adjudicación del subsuelo (Idárraga et al, 2010).

En los municipios cafeteros y mineros, la transmisión transgeneracional de la pobreza y de las prácticas de crianza respondió a los ciclos de producción de café y de la extracción de oro. A estas crianzas se acopló también el Estado, diseñando escuelas y pedagogías adaptadas a los ciclos de trabajo de las familias y de la población infantil. Un ejemplo de ello es Escuela Nueva, que hasta hace poco sumaba las manos de los niños y niñas al trabajo de los adultos, generando ciclos de desescolarización, que hoy se pretenden subsanar con la políticas de atención a la infancia y adolescencia.

Se han transformado los cultivos. El plátano, el aguacate, las frutas de exportación son parte de una cultura de la diversificación y de la dinámica de los mercados globales (Narváez, Vargas, 2007). El paisaje cultural cafetero le dio un importante repunte a la economía del turismo (Mayorga C., 2015), y el cultivo del café fue migrando hacia la especialización de su producción enriquecida con valores agregados, como el aroma y el sabor propios de cada latitud y altitud en las que se da el cultivo. Emerge una nueva generación de pequeñas empresas familiares de productores, dueños de fincas de tamaño medio que comercializan sus productos de café sin la intermediación del comité de cafeteros. Esta

cultura de producción de la mano del turismo genera una importante economía en la región.

Por lo anterior, la configuración del territorio en los últimos 60 años no responde exclusivamente al desplazamiento forzado producido por el enfrentamiento entre los grupos armados ilegales como las FARC, el ELN o el paramilitarismo en confrontación con el Estado, sino que de tiempo atrás se perfilaban los sectores márgenes donde la población víctima de la guerra ha encontrado refugio, convirtiendo algunos pueblos y lugares en estaciones de respiro o asentamientos temporales, pero donde la constante ha sido la migración, el desplazamiento y las transformaciones territoriales basadas en dinámicas de desposesión de la tierra y desconocimiento de la historia de la región, de manera holística. El Eje Cafetero es sin duda más que café, y requiere de mayor atención por parte de analistas e investigadores.

Aprestamiento para el recorrido

El trayecto de investigación se desarrolló en el periodo 2014-2017 en el eje cafetero, en la ciudad de Pereira (Risarcaldia) y en los municipios de Manzanares, Marmato y Riosucio (Caldas). Se diseñaron conjuntamente con las regionales del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y las directoras de los Centros de Desarrollo Infantil (CDI) los procedimientos de aproximación a la comunidad, para el desarrollo de los dos momentos de investigación planteados en la propuesta inicial: un momento cuantitativo y otro momento cualitativo. Estos dos momentos fueron complementarios en la medida en que se reconocía por parte de los investigadores que los instrumentos y escalas dejan por fuera de su lente de observación; un exceso de realidad que bien pudiera enriquecer o incluso desestructurar los marcos teóricos y metodológicos vigentes en el campo de conocimiento del fenómeno a estudiar; exceso que, al ser narrado, observado, sentido, intuido, nos permitía ampliar nuestra

mirada. También se plantearon estos dos momentos como el punto de quiebre necesario para desapegarse de las regularidades y retornar a las singularidades humanas.

El trabajo de campo se realizó con la participación de estudiantes de pregrado –adscritos al proyecto como monitores–, apoyando el trabajo de campo y de postgrado como asistentes de investigación en la construcción de estados del arte adscritos a sus tesis y en la recolección de narrativas para el análisis cualitativo. Los estudiantes participaron en procesos de formación agenciados desde el proyecto, donde se revisaron los marcos conceptuales y los desarrollos teóricos con los cuales se sustentó el momento de certezas, con la advertencia de la necesaria deconstrucción que la mirada abductiva (Aristizabal H., 2015) le iba a imponer al proceso durante la contrastación con los datos y la observación de la realidad; es decir, durante los desajustes epistémicos. Durante el proceso se logró conformar un semillero de investigación denominado *Niñez Sin Fronteras*, creado a partir de esta investigación.

Después de la **fase inicial de aprestamiento**, se pasó a la **primera fase de diseño**, durante la cual se obtuvieron productos tecnológicos como el Sistema de Información de Infancia en la plataforma del OPIJ UTP⁴, teniendo como base la ficha de caracterización sociodemográfica del ICBF. Las familias participantes firmaron el consentimiento informado como requisito ético de la investigación. Con este *software* se dio soporte el manejo de los datos recolectados mediante escalas de evaluación que se aplicaron en los CDI.

La instrumentación

Tuvo una duración de 18 meses mediante la cual se recolectó la información del momento cuantitativo descriptivo y transversal, con una población compuesta por niños y niñas

4 Observatorio de Políticas de Infancia y Juventud, de la Universidad Tecnológica de Pereira.

de entre los cuatro y los cinco años, inscritos en tres Centros de Desarrollo Infantil (CDI), participantes de la ciudad de Pereira y sus padres, madres y/o cuidadores. A partir de los datos suministrados por las autoridades de cada institución, se realizó un muestreo no probabilístico, a conveniencia.

Mediante una entrevista y diligenciamiento previos, se obtuvo consentimiento (informado por escrito) de los padres o cuidadores responsables de los niños. Se aplicaron las escalas Likert de: competencia parental percibida, versión para padres/madres Bayot et al (Hernández, 2005), constituida por 22 ítems; los cuales pretenden medir las dimensiones de: a) implicación escolar, b) dedicación personal, c) ocio compartido, d) asesoramiento/orientación y e) asunción del rol de ser padre/madre. Se seleccionó esta escala a partir de su aplicación previa en la tesis doctoral de la doctora Elsy Domínguez (2014), en la cual se encontró alta fiabilidad (coeficiente de Cronbach 0,86) para su uso en el contexto colombiano, con padres y madres en situación de desplazamiento forzado, en la región de la Costa Atlántica colombiana (Elsy Domínguez, 2014).

Durante esta fase se aplicó, además, la escala de prosocialidad tipo Likert, diseñada por el profesor Tremblay (citado por Méndez, 2009), aplicada por el ICBF durante el pilotaje realizado en Colombia en el año 2006, con el fin de dar lineamientos técnicos a agentes educativos y operadores sobre la identificación y prevención de la violencia en la primera infancia. Durante este proceso se encontró una alta fiabilidad para este grupo de edad en la detección de riesgos y la caracterización de conductas prosociales. Una vez aplicados, se digitó la información en el sistema diseñado para tal fin. Se parametrizaron las variables requeridas en la plataforma OPIJ- UTP.

Ambas escalas son escalas de percepción. La escala de competencia parental percibida es de autopercepción y la de prosocialidad es de percepción del observador externo;

es decir, las agentes educativas institucionales en los CDI. El papel del investigador es el de manipular los datos, asegurando la calidad de los mismos y los procesos analíticos que requieren el ensayo de la hipótesis inicial: a mayor parentalidad percibida, mayor prosocialidad observada en el contexto del CDI, en familias en situación de desplazamiento forzado y/o vulnerabilidad social. La mirada convergente nos permitió explorar posibles asociaciones entre variables y la emergencia de algún dato que pudiera ofrecernos una ventana analítica importante frente al fenómeno en estudio.

Tratamiento de los datos

Esta etapa se enriqueció con la vivencia del momento cualitativo. Los datos cuantitativos cobraron vida con la polifonía de las entrevistas, de las cuales brotaron datos incommensurables, permitiendo una mirada multidimensional del ejercicio transgeneracional de la crianza con sus permanencias y transformaciones. Cada grupo de entrevistas fue analizado por un investigador o estudiante de maestría, asistente de investigación, bajo la dirección metodológica de los investigadores principales, haciendo uso de la teoría fundada para darle paso emergente a nuevas formas de comprender la parentalidad y la prosocialidad en los procesos de crianza. Los contextos de las narraciones se analizaron a partir de revisión de literatura, entrevistas a actores significativos de cada municipio, observación participante de lugares, interacciones y comportamientos durante el desarrollo de la investigación.

La necesaria construcción de una ruta de exploración teórica acompañó todo el proceso. Nos hizo conscientes de la cantidad de corrientes, de autores y disciplinas que en los últimos 25 años acumulan un saber que le da vida al campo de los estudios en crianza, desarrollo infantil, parentalidad y prosocialidad en el mundo. La exploración de campo que en este texto se presenta con sus incompletitudes pero responde a las búsquedas del equipo de investigación.

CAPÍTULO II. Definiciones y presunciones teóricas

Patricia Granada Echeverri
Lina Lucía Ortiz Granada
Ligia Inés García
María Cristina Correa
Estephanía Aristizábal
Leidy Johana Marín

*“Los geniales demagogos de la infancia
Así se llamen Amicis o Proust o Lamorisse
Sólo recapitulan turbadores sacrificios
móviles campanarios
globos que vuelven a su nube de origen
Su paraíso recobrable no es exactamente
nuestro siempre perdido paraíso,
Su paraíso tan seguro como dos y dos son
cuatro no cabe en nuestro mezquino Walhalla
Ese logaritmo que nunca está en las tablas”*

Segmento de “La infancia es otra cosa” Benedetti

Anclajes teóricos de la parentalidad

El siglo XXI se inicia con la necesidad de individuos, familias y comunidades competentes; es decir, capaces de y su correlato de habilidades para. Las competencias, por lo tanto, desplazaron los objetivos de aprendizaje que en otros tiempos ostentaban un lugar privilegiado en los diseños curriculares de escuelas, colegios y universidades, para implantarse en el lenguaje de educadores y demás profesionales interesados en transformar la realidad hacia modelos deseables. Por esa tendencia hoy es aceptable hablar de competencias.

De esta tendencia no escaparon los padres. La competencia parental ya no es una necesidad sino una obligación

contemplada en leyes y decretos. Es un derecho universal de los niños y las niñas y, por consiguiente, los padres bajo amenaza de sanción tienen que ser competentes en los contextos de cuidado de la infancia, donde la verificación se hace mediante listas de chequeo en las instituciones garantes. Los padres son hoy sujetos de aprendizaje de un currículo agenciado por el Estado, cada vez más explícito en sus contenidos y productos esperados.

La parentalidad según, la Real Academia de la Lengua, viene de la palabra parental: está asociada a la palabra *pariente*, que a su vez viene del latín *parens, parentis*. Se aclara que el plural *parentes* (“los padres”), se sigue usando en francés e inglés, actualmente con la voz *parents*, de la familia léxica *parir, parto, puerperio, parentesco, parentela, emparentar* (Diccionario Etimológico, 2018). Nos queda claro que la parentalidad tiene su origen en el nacimiento de otro, el hijo, que además de ser biológico, es sociocultural. Nacer al mundo material es nacer al mundo de sus significaciones tarea propia de los padres.

Las competencias parentales cobran valor social y político en la configuración de los sujetos y las subjetividades del siglo XXI, como un asunto de derecho pero además como un asunto práctico y ético, que corresponde a una estética social que reconoce la armonía y la belleza humanas, que se configuran, en palabras de Barudy, como crianzas bientratantes (Consuegra, 2015).

Es así como la posibilidad de contar con estas competencias estaría influenciada por componentes tanto biológicos y hereditarios, así como las dotaciones de hormonas asociadas al vínculo amoroso: la oxitocina, la serotonina, la dopamina y las células en espejo, asociadas con la respuesta de empatía, moduladas por experiencias vitales que se dan en la vida cotidiana y que se consolidan en la cultura y los contextos sociales (Consuegra, 2015).

Los padres, madres y cuidadores tienen un reconocido valor por las ciencias médicas y del comportamiento, entre las que se destaca la psicología; disciplina que junto a la pedagogía se encarga de estudiar los procesos y fenómenos del pensamiento humano y su externalización en conductas apropiadas, las cuales se definen en cada época y cultura de manera diferente. La adquisición paulatina de destrezas y habilidades motoras, senso perceptivas, lingüísticas y comunicativas, afectivas y sociales (por parte del niño o niña), es a lo que se le llama desarrollo infantil; concepto que ha sido de utilidad en la vigilancia y control ejercido por el Estado moderno, agenciado por las profesiones para la garantía de la salud de las mentes y los cuerpos de los futuros ciudadanos.

Quienes proveen los escenarios, insumos y estímulos para activar el desarrollo infantil son reconocidos como cuidadores. Se espera que sean los padres y madres quienes hagan estas tareas; sin embargo, es precisamente en este comienzo del tercer milenio cuando las familias se transforman: de las familias extensas se llega a las familias pequeñas con pocos hijos –y con sus miembros en diáspora (cada quien en su nicho)–, desarrollando el proyecto moderno del individuo exitoso en solitario. Las políticas de control natal han tenido un importante impacto en la disminución del tamaño de las familias, sumado lo anterior al fenómeno de las migraciones, el empleo frágil y volátil, la juvenilización de la sociedad, la pobreza, la inequidad, las guerras y un estado incompetente; todas estas cosas han ido fragilizando las redes de cuidado constituidas anteriormente por abuelas, abuelos, tíos, tías, primos, primas (y hasta hermanos mayores). Durante este proceso de extinción de la familia extensa se ha redistribuido la crianza en redes de cuidado extra familiares, que incluyen las instituciones y otros miembros de la comunidad.

Los conceptos de parentalidad y de familia son codependientes. Aunque la parentalidad está inscrita a los roles y

funciones de cuidado y protección de los padres para con los niños y niñas, es en el seno de la familia donde se ejerce; por lo que la familia tomará la forma y expresión más adaptativa posible, con el fin de garantizar la vida, la supervivencia y el desarrollo de sus miembros y, en ese sentido, la parentalidad como conjunto de prácticas de cuidado también se transformará.

Una parentalidad social adecuada procura satisfacer de manera integral las necesidades de los niños y las niñas. Por esta razón, el maltrato en todas sus expresiones –desde la negligencia y el abandono hasta el daño físico, moral y cognitivo– señala a los padres como incompetentes; lo que implica que son sujetos de judicialización de acuerdo a los alcances normativos a partir de los consensos que se han logrado en los últimos 70 años en el mundo (y en Colombia en los últimos 30 años), con la firma de la convención de derechos del niño y la sanción en el congreso de la república de la ley 1098 del 2006, código de infancia y adolescencia.

Si bien los contextos en los que la familia ejerce la crianza influyen en las oportunidades que puedan brindarle a los niños y niñas para la satisfacción de sus necesidades, también se reconoce que las tipologías o composiciones familiares no determinan la capacidad parental.

Los distintos roles que deben cumplir los padres tienen un alto grado de complejidad: roles de pareja, de padres, de hermanos, de trabajadores y de profesionales; todo ello asignado al imaginario del éxito que da el reconocimiento social de ser capaces. Los diferentes planos en los que estos roles se juegan en lo social, en lo familiar y en lo comunitario, implican el juego de bases de los lugares en los que estos roles se ejercen, el tiempo de los roles con sus funciones que generalmente son independientes y exigen tiempos no simultáneos pero que en el sujeto se viven en la angustia del tiempo que nunca es suficiente. El tiempo de los padres es un tiempo al límite. El éxito en la crianza se ve menoscabado

por el éxito en el cumplimiento de los distintos roles y funciones de los padres. La parentalidad positiva, que debería ser tranquila, fresca, vitalizante, encuentra a unos padres cansados, agobiados, intranquilos.

La competencia parental sólo existe cuando se valida socialmente. Su verificador es el grado de bienestar, protección y desarrollo del niño. Se entiende como proceso el conjunto de acciones que movilizan asertivamente el cúmulo de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia, que se materializa en acciones orientadas a generar las condiciones para el buen trato y el desarrollo infantil integral. También las competencias parentales dependen de los contextos que provean las oportunidades para ejercerlas y la retroalimentación para su ajuste.

La ciencia como evidencia de la parentalidad bientratante

Existe evidencia sobre los determinantes de las competencias parentales y sobre la influencia que tiene la interacción entre padres e hijos en las conductas del niño durante el desarrollo.

En la generación de relaciones de apego seguro durante la primera infancia, se hace indispensable el papel de los padres como proveedores de cuidado, soporte y afecto (Irwin, Siddiqi, y Hertzman, 2007). No sólo el entorno de la parentalidad bientratante es fuente de estímulos ambientales, sino que además es un potente filtro de estímulos dañinos: dosifica la interacción con el medio ambiente de manera controlada, facilitando no sólo el apego primario sino además el ejercicio de vínculos sociales con un soporte progresivo (Irwin et al, 2007; Richter, 2004).

La respuesta empática, la confianza y las posibilidades de que el niño o niña exploren el mundo que los rodea, dependen de la base interaccional que establece el niño o niña con

sus cuidadores, independientemente del trato que realmente reciba (Richter, 2004). Explorar y ampliar sus horizontes de posibilidad hará que el niño gane confianza en su propio aprendizaje y, por lo tanto, sea cada vez más capaz estimulando la percepción de autoeficacia en el desempeño de sus tareas de búsqueda y transformación de sus entornos (Irwin et al., 2007). Por el contrario, la falta de parentalidad adecuada se ha asociado con problemas comportamentales y emocionales en la juventud y la adultez (Johnson, Berdahl, Horne, Richter, y Walters, 2014).

Otro papel fundamental de los padres durante la primera infancia, especialmente en contextos de violencia social o incluso intrafamiliar, es la de dotar al niño o niña de herramientas para reinterpretar la adversidad y, así mismo, potenciar la resiliencia como catalizador de los efectos de las situaciones vividas, generando aprendizajes y derivando en capacidades para la transformación de los determinantes sociales que perpetúan las condiciones de vulnerabilidad. Es decir, los padres son los impulsores de la capacidad de agencia de los niños y niñas, especialmente en la primera infancia; agencia que será protectora contra los trastornos emocionales como la depresión, la ansiedad y el trastorno de estrés postraumático (Freeman, Mokros, y Poznanski, 1993; Gorman-Smith y Tolan, 1998); (Bailey, Hannigan, Delaney-Black, Covington, y Sokol, 2006).

De las definiciones a las prácticas

La parentalidad se define a partir de la observación de las prácticas de los padres, a saber: el conjunto de capacidades, conocimientos y habilidades requeridas para el desempeño eficiente de la tarea de cuidado y desarrollo de los niños y niñas, de manera consistente y permanente hasta que alcance la adultez de manera exitosa (Roe, 2002), actualmente pueden ser observadas y evaluadas de acuerdo a las expectativas sociales o académicas (Leigh et al., 2007). Las competencias parentales son realizadas por un *padre o madre*

que puede ser cualquier adulto que, consistentemente, se involucra en el acto de crianza de un niño, el cual puede ser un tutor, abuelo, cuidador temporal, padre adoptivo u otro cuidador prominente. Es competente quien aprende a criar a los niños y niñas “de manera efectiva mediante la realización de las tareas necesarias, utilizando los conocimientos, destrezas, habilidades, prácticas, comportamientos, atributos, actitudes y agrupaciones de estos componentes (estilos) asociados con resultados positivos en los niños” (Johnson et al., 2014, p.94).

Belsky et al. (1984) reconoce que la manera como se ejerce la parentalidad está determinada, en gran parte, por la historia personal; además de otras variables como la edad, el nivel educativo, la salud mental, las dinámicas y situaciones vitales al interior de la familia, la relación de pareja, la autonomía y la calidad y acceso a las redes sociales y comunitarias (Belsky, 1984; Richter, 2004).

Se reconoce que el ejercicio de la parentalidad requiere de apoyo social, dado por su relación directa con el apego y con la calidad de las interacciones del niño (Richter, 2004). Además, el ejercicio de la parentalidad produce, para quien la realiza, un nivel de *stress* significativo, cuya percepción es diferente por parte del padre o de la madre (Widarsson et al., 2013). El *stress* parental está relacionado con el apego del niño, y se manifiesta durante las tareas del cuidado, la protección y la promoción del desarrollo de sus capacidades. La demanda para los padres de atención plena, de directrices claras, con una considerable capacidad adaptativa, pone al límite los recursos por parte de los padres.

El *stress* de la parentalidad se magnifica por el *stress* del ambiente en el cual se desempeña la parentalidad, donde el trabajo, las demandas sociales y otras tareas de los padres –relacionadas con otros roles– hacen de la parentalidad una tarea extenuante en contextos de vulnerabilidad social. En estos contextos, la pobreza es el mayor determinante de

la calidad de la parentalidad, en tanto que la pobreza está asociada a su vez con múltiples factores que tienden a acumularse e incrementarse a través del tiempo, lo cual genera la restricción paulatina a las oportunidades, tanto para los padres como para los hijos, creando la trampa de la pobreza de la cual difícilmente pueden salirse; si no se cuenta con adecuadas redes de apoyo sociales y estatales (Halpern, 1990; Richter, 2004).

El estado mental y emocional de los padres afecta la interacción con su hijo. En contextos de violencia y de víctimas de una guerra y de desplazamiento forzado, hay una alta prevalencia de depresión, ansiedad y estrés postraumático (Campo-Arias, Oviedo, y Herazo, 2014). Igualmente, independientemente del contexto, la depresión materna y paterna, especialmente durante la transición a la paternidad, han sido vinculadas con desenlaces negativos; como una inadecuada unión con el infante (Pérez, Brahm, 2017; Kerstis et al., 2015); peor percepción del temperamento de su hijo/a (Kerstis, Engström, Edlund, y Aarts, 2013); peor desarrollo cognitivo (Deave, 2005); y desarrollo de ansiedad en la edad escolar (Laurin, Joussemet, Tremblay, y Boivin, 2015). Lo anterior señala la importancia de un adecuado proceso de escuela de padres durante la gestación que los prepare para esta transición.

Reis (1988) identifica que los padres que desconocen el impacto que la relación con sus hijos tiene en el desarrollo de su aprendizaje en los primeros años de vida son poco asertivos con los estímulos que les proveen a los niños. La falta de conciencia puede atribuirse a los sistemas de creencias, a las expectativas sobre los niños ya las limitaciones para acceder a los conocimientos que afectan la crianza como expectativa social. (Huang, Caughy, Genevro, y Miller, 2005; Irwin et al., 2007).

Morizot y Kazemian (2014) señalan que la transición de joven a madre (en la maternidad temprana) puede estar

relacionada con conductas violentas y delincuenciales en el primogénito; sin embargo, esta relación no es concluyente en tanto se reconoce la influencia de factores de confusión coexistentes como pobreza, adicción a las drogas y bajo nivel educativo (Morizot y Kazemian, 2014; Pogarsky, Lizotte, y Thornberry, 2003; Pogarsky, Thornberry, y Lizotte, 2006).

Por otra parte, la mala adaptación de la madre al embarazo y factores perinatales como el nacimiento prematuro también se manifiestan negativamente en la relación entre el cuidador y el niño o niña, en tanto son generadores de estrés parental por la preocupación, decepción y demanda excesiva de cuidados que pueden desencadenar depresión (Goldberg y DiVitto, 1995; Hall et al., 2015; Muller-Nix et al., 2004), con impactos negativos en el desarrollo cognitivo y emocional del niño o niña (Coleman, Nelson, y Sundre, 1999).

Tremblay et al. identifica en el temperamento del niño o niña un factor determinante para la crianza (Tremblay, Petitclerc, y Gervais, 2008), que puede hacerla más o menos agradable o difícil y, por lo tanto, puede determinar la cantidad y calidad del cuidado que el cuidador le brinde (Belsky, 1984). Entendido como conjunto de cualidades de tipo genético y ambiental, el temperamento del niño incluye la predisposición hacia el aprendizaje y la interacción social. Algunos estudios señalan que las madres que interactúan menos con sus hijos, y son menos sensibles al llanto, tenían hijos con temperamento impulsivo o eran percibidos como difíciles (Campbell, 1979). Estos niños tienen mayor riesgo de problemas de comportamiento en su vida adolescente y adulta (Belsky e Isabella, 1988; Kagan y Fox, 2006). Aunque se reconoce que pueden tener a su favor que, al demandar mayor atención, tengan más cuidado y protección en momentos críticos o en condiciones adversas (DeVries, 1984).

El ejercicio de la parentalidad implica el desplazamiento de los intereses individuales y de la pareja hacia el hijo, lo

cual demanda procesos adaptativos de los padres que pueden sentir amenazada su relación marital (Kluwer, 2010). La manera como la pareja afronte estos cambios es un predictor del comportamiento del niño en el futuro (Feinberg, 2003). Independientemente del temperamento de los hijos, el apoyo mutuo y la consideración de los roles y tareas del otro cónyuge favorecen la parentalidad bientratante (Belsky, 1984; Wandersman, Wandersman, y Kahn, 1980). Por el contrario, una relación de pareja conflictiva, según Kertis et al. (2015), se relaciona con una alteración de la unión con el niño en sus primeros seis meses de vida.

Belsky identifica en la red social una importante fuente de diversos recursos de salud mental y bienestar para los padres en proceso de adaptación a su parentalidad (Belsky, 1984). Estos recursos son de tipo emocional, de regulación con las expectativas sociales sobre la parentalidad y de tipo formativo (al compartirse consejos y mejores formas de hacer las cosas). Autores como Richter (2004) encuentran que los padres con menos apoyo social son más restrictivos y punitivos en la crianza de sus hijos, lo cual se asocia con el desarrollo de éstos últimos.

El tiempo es uno de los recursos más importantes de la parentalidad y el que más se ve afectado por otros determinantes sociales, a saber: el trabajo (sea que se tenga o no se tenga) y la sobrevivencia (en esta etapa de la vida de los padres estará en tensión con la parentalidad). Por ejemplo, aunque el desempleo libera tiempo es también una fuente de estrés alto y permanente que interfiere con el cuidado y protección de los niños y niñas (Bianchi y Milkie, 2010). Por otra parte, el tipo de trabajo (y el tiempo que éste demanda), el nivel de ingresos (Gupta, Smock, y Manning, 2004), así como la gratificación en su realización, son experiencias del padre o madre que influyen en el vínculo con sus hijos y con la calidad de la interacción (Repetti y Wang, 2014). Las formas de trabajo de los padres influyen en la parentalidad. En familias de bajos ingresos donde ambos trabajan, la pa-

rentalidad tiende a ser compartida –y el padre se involucra más con el cuidado de los hijos cuando la madre trabaja más horas (Repetti y Wood 1997)–. También es notorio que los padres que trabajan se ven abocados a contratar cuidadores para sus hijos, lo que interfiere con el ejercicio de la parentalidad (Henly y Lambert, 2005).

Diversos autores han caracterizado la parentalidad a partir de la manera como la ejercen, definiendo al menos dos dimensiones que han sido de utilidad para su estudio en la práctica. Por una parte, la capacidad del padre para focalizar su atención en las necesidades de su hijo o hija, y la capacidad para dar respuesta adecuada y proveer los recursos materiales y emocionales requeridos, es lo que Grolnick (2002) define como *involucramiento parental*, relacionado con mayores logros y motivación de los niños y niñas; y con menores conductas antisociales y delictivas. El involucramiento implica calidez por parte del padre: manifestaciones de afecto físico, verbal, aceptación, alabanza, juego, apoyo, acompañamiento y modulación de las interacciones sociales; la inclusión en la escuela, barrio o comunidad, la creación y participación en redes sociales de soporte, el involucramiento en rituales y celebraciones, la protección y el entrenamiento al hijo o hija en detección de señales de peligro y formas de reducción (Bowlby, 1958)

Por otra parte, Baumrind (1967) definió el *control parental* como la función socializadora del padre; es decir, las acciones del padre que están dirigidas a moldear las actividades de los niños que están orientadas a metas específicas, además de modificar la expresión de comportamientos de dependencia, agresividad y juego (y proveer la internalización de estándares parentales). En esta definición, el control parental no se refiere a la restricción, actitudes punitivas o intrusión. Para diferenciar el control parental bientratante del inadecuado, la autora describe diferentes tipos (Baumrind, 1971). El primero es el *Autoritativo*, que es una combinación entre alto control y estímulo positivo de esfuerzos autóno-

mos e independientes del niño, afirmando sus cualidades pero al mismo tiempo estableciendo estándares para su conducta. En este tipo de control, el padre reconoce tanto sus derechos especiales como adulto, como los intereses individuales del niño. Es el modelo más adecuado según esta autora, pues “Los niños con padres que utilizaban este estilo de parentalidad eran los más autosuficientes, auto-controlados, exploradores y contenidos” (Baumrind, 1971).

El segundo es el modelo *Autoritario*. En éste, los padres se basan más en modelos externos que en su propia autonomía, imponiendo reglas y expectativas de manera absoluta. A diferencia del autoritativo, la autonomía reflexiva no es la meta, sino la obediencia como una virtud. Se utilizan medidas punitivas de fuerza para frenar la libre voluntad, inculcan el respeto a las autoridades, al trabajo y a la preservación del orden y las estructuras tradicionales. Estos padres no aceptan la discusión verbal, considerando que sus hijos deben aceptar su palabra como correcta. Los hijos de padres que utilizaban este tipo de control eran descontentos, apartados y desconfiados en comparación con los demás (Baumrind, 1971).

El tercero es el modelo *Permisivo*. Los padres entregan parte del control y sus decisiones a los hijos; dan explicaciones, son poco demandantes en relación con las responsabilidades en el hogar, no actúan como un agente activo en el moldeamiento del comportamiento actual o futuro del niño o niña. Los niños de estos padres eran los menos independientes, exploratorios y auto-controlados (Baumrind, 1971). Maccoby y Martin (1983) propusieron dos formas de este estilo: indulgente y negligente, siendo el primero menos riesgoso que el segundo, pues se configura un tipo de maltrato que puede ser penalizable, pues pone en riesgo la integridad física, moral, social o intelectual del niño o niña.

El resultado de la interacción padre/madre/hijo es el apego. Este es un determinante mayor del ajuste psicológico y

desarrollo de la personalidad subsecuente del niño (O'Connor, 2002). Es un importante recurso que asegura la proximidad para la protección del hijo durante su desarrollo, el cual se modifica y adapta en la medida en que el niño o niña crece y cambia sus contextos de adaptación (Bowlby, 1958), (Richter, 2004). La representación mental de la interacción padre/madre/hijo determinará su interacción con otras personas en su vida futura (Bowlby, 1958). Así explican los autores la transmisión transgeneracional de los patrones de apego, a través de la microcultura familiar (Bowlby, 1973). Los tipos de apego descritos por Bowlby aún son de gran utilidad en los estudios sobre el vínculo paterno filial y en los procesos de promoción de buen trato y prevención del maltrato infantil. A través de la tipificación del apego, se puede inferir el tipo de parentalidad de los padres.

De esta manera, en el apego *seguro*, el niño se relaciona con su madre de manera efectiva y es su base para la exploración. Por lo tanto, se infiere que la parentalidad es eficiente, la presencia de la madre es asertiva para proveer los estímulos y fuentes materiales adecuadas, en cantidad y calidad, así como la seguridad que le infunde al niño para que vuelva al juego y la exploración. Esto corresponde al tipo de control parental autoritativo.

Por otra parte, el niño con apego *Inseguro-avoidante* se observa preocupado aún en presencia del cuidador, durante la exploración y el juego. No se estresa por la ausencia del cuidador y puede incluso hasta ignorarlo, con lo cual se infiere que el niño ha interiorizado un modelo de interacción en el cual el cuidador le ha dejado la impronta de momentos en los que no ha sido su soporte en la realización de la tarea. Esto corresponde al tipo de control parental permisivo e indulgente.

Los niños y niñas con apego *Inseguro-ambivalente, ansioso o resistente*, son reacios a dejar al cuidador para explorar, y pueden presentarse irritables aún antes de que éste se vaya.

Se angustian excesivamente por la partida de su cuidador, pero responden a su regreso con una mezcla de búsqueda de contacto y rechazo. Parecen ser incapaces de calmarse y volver a jugar, además pueden estar enojados con el cuidador o ser extremadamente pasivos. Se deduce que el cuidador ejerce un tipo de parentalidad autoritario.

Desorganizado-desorientado: el niño parece desorientado durante la interacción, pareciendo a veces seguro, evitativo o ansioso. Al reunirse con el cuidador, el infante puede actuar ansiosamente, evasivo o desorientado. Este tipo de apego se asocia con cuidadores amenazantes, aterrorizantes o disociados. Es una mezcla de autoritarismo y negligencia (Rutter, 1979).

Los padres o cuidadores se constituyen en la figura de apego de los niños y niñas. La aceptación percibida forma parte fundamental de las características de personalidad del niño. La importancia de esta aceptación fue estudiada por Rohner (2004), quien estableció una relación lineal entre aceptación y características positivas de la personalidad como: a) poca hostilidad o agresión, b) independencia, c) auto-estima positiva, d) auto-suficiencia adecuada, e) estabilidad emocional, f) capacidad de respuesta emocional y g) visión positiva del mundo. Un meta-análisis llevado a cabo recientemente por Khaleque y Rohner (2012) confirmó que existe una correlación estadísticamente significativa ($p < 0,01$) entre la aceptación materna y paterna por separado y los siete aspectos mencionados.

El rechazo, por el contrario, produce maladaptación psicológica, una percepción hostil del mundo, y una mayor susceptibilidad a la depresión, abuso de sustancias y problemas de comportamiento (Rohner, 2004; Rohner y Britner, 2002).

Aunque el entendimiento de la dinámica padre-hijo y su impacto sobre el niño sigue siendo limitado (O'Connor, 2002), algunos conceptos son de utilidad para seguir avan-

zando en el tema. Entre estos están los aportes de Richter (2004), quien señala que las experiencias negativas o disruptivas le exigen al niño o niña autorregularse emocionalmente sin el apoyo de su cuidador, lo cual limita sus posibilidades de exploración y aprendizaje, así como de explorar las relaciones con otras personas y niños de su edad. La representación mental que el niño va construyendo a partir de la interacción con sus padres cuando ésta es autoritaria, negligente o de abandono, configura un comportamiento de evitación del niño a buscar otras fuentes de apoyo o cariño, lo cual aumenta su vulnerabilidad individual, ya que pueden incluso rechazar las interacciones de otras personas que reemplacen de manera efectiva a los padres, con lo que se configuran los fallos en las interacciones que se van consolidando y desencadenando en desenlaces negativos. Los niños y niñas pierden capacidades y oportunidades de experiencias compensatorias y potencializadoras.

Anclajes teóricos de la prosocialidad

*Los impecables paleontólogos de la infancia
duchos en exhumar rondas, triciclos, mimos y otros fósiles
tienen olfato e intuición suficientes como para desenterrar y desplegar
mitos cautivantes pavores sabrosos, felicidad a cuerda
La infancia es otra cosa –fragmento –.... Benedetti*

El campo discursivo de la prosocialidad como competencia tiene distintas fuentes nutridas por diversos autores y por tesis de maestrías y doctorados en ciencias sociales y del comportamiento, con un auge creciente durante la segunda mitad del siglo XX y la primera década del siglo XXI; auge compatible con el interés por el estudio de la conducta humana, derivado de las neurociencias, las ciencias sociales y del comportamiento.

Después de la primera y segunda guerra mundial, los conflictos sociales fueron fuente de preguntas significativas relacionadas con la actitud de aceptación y repulsión de

pares(Plazas et al., 2009). La intención, la impulsividad, la agresividad, el aislamiento social, así como las conductas desviadas de los patrones de normalidad de los cuales se ocupó la psiquiatría, han sido de interés en el afán por demostrar de alguna manera la naturaleza de la maldad para controlarla, evitarla o modificarla. En la medida en que ha ganado relevancia la fragmentación de la inteligencia en inteligencias múltiples –entre las que se reconoce la inteligencia emocional como una de las más importantes en el vínculo social, las dimensiones del comportamiento como la empatía, la solidaridad (Molero, et al, 1999), la compasión, la expresión del amor y la afectividad– ocupa hoy un privilegiado lugar en los estudios de la conducta humana, encontrándose en la primera infancia una ventana de oportunidades para promover dichas conductas deseadas, desinstalando las conductas agresivas(Correa, 2017).

La tensión entre la naturalización de las conductas como algo propio del carácter heredado y el papel de la cultura en el desarrollo de las conductas antisociales durante los procesos de crianza y socialización son un debate permanente que se nutre de las distintas corrientes de las ciencias biológicas, las ciencias sociales, humanas y del comportamiento.

Se evidencia en la revisión de fuentes bibliográficas un interés teórico de tipo explicativo y un interés práctico por investigar la prosocialidad (Correa, 2017). El interés teórico intenta responder a la pregunta:“¿De qué modo el ser humano puede socializarse para llegar a ser un miembro positivo de su comunidad?” (Molero et al., 1999, p.326, citado por Correa, 2017). El interés práctico intenta entregar herramientas de uso universal que permitan hacer clasificaciones socio métricas para dirigir las intervenciones que promuevan un comportamiento deseable para el conjunto de una sociedad. La pretensión de universalidad de estos instrumentos lleva implícita la creencia derivada del positivismo cultural de que hay principios morales universales que rigen las conductas.

Las conductas prosociales como objeto de estudio son uno de los productos de la fragmentación y la atomización de las dimensiones humanas. Esta atomización de la conducta en sus partículas constituyentes ha llevado a los teóricos de la prosocialidad a construir modelos y sistemas de relaciones entre las conductas fragmentadas. Autores como Maganto (Richaud de Minzi, 2009) se han esforzado, por ejemplo, en argumentar la manera en cómo otras conductas como la empatía y la compasión son antecedente, mediación o consecuencia de las conductas prosociales (Correa, 2017).

Por otra parte, el papel de los procesos cognitivos (como el razonamiento moral, la atención y percepción del estado emocional y de sufrimiento de los otros) es fundamental en el momento de definir si la conducta es prosocial, aún en contextos donde la expectativa social de recompensa es baja por dicha acción; o en contextos donde se antepone la conducta prosocial ante los propios intereses y necesidades individuales; o por el contrario en la caída en la indiferencia; o en el papel de espectador pasivo frente a la desgracia ajena y a una respuesta antipática frente al dolor (Correa, 2017).

La conducta prosocial, antagónica a la conducta antisocial, se nutre de las conceptualizaciones sobre la empatía –muy de moda en la corriente emergente de la cognición y la emoción (y en los estudios sobre factores de riesgo y protección)–. La prosocialidad abordada desde las emociones y la afectividad, devuelven al campo de la cognición al ser sentipensante que pone al servicio de los otros su capacidad de movilidad y descentramiento de sí y su dimensión cognitiva afectiva en espejo frente al dolor ajeno.

Nos encontramos entonces con esfuerzos significativos por incluir dimensiones humanas propias de la subjetividad, como determinantes de la característica humana observada y deseable en el entorno del sujeto, en el contexto social. La tensión entre lo interno y lo externo al sujeto continúa sin resolverse.

La crítica al naturalismo y las teorías freudianas dieron origen a otras corrientes sociocognitivas y socioculturalistas, encargadas del debate entre el papel activo o pasivo del sujeto en los procesos de adquisición y desarrollo de la conducta prosocial, donde cobran importancia –para el desarrollo moral– los procesos cognitivos del sujeto descritos por Piaget (corrientes cognitivo-evolutivas), la relación procesos cognitivos-entorno (corrientes sociocognitivas), y la relación cultura-sujeto (corrientes socioculturalistas).

Derivadas de las corrientes cognitivistas, emergen otras corrientes que se encargan de las formas y procesos del pensamiento necesarios para explicar y predecir la conducta prosocial. Entre sus exponentes se destaca J. B. King (1986), quien describe tres formas o caras de pensamiento crítico en el ser humano: una forma necesaria para las ciencias exactas; una forma de pensamiento crítico interpretativo necesario para las humanidades, y una forma de pensamiento evaluativo que se ocupa de la implicación afectiva sobre el pensamiento.

En las corrientes sociocognitivas se inscribe la teoría del Aprendizaje Social, que se impuso como modelo para el cambio de comportamiento en diversos sectores como la salud. Tiene dos corrientes de investigación: por un lado la de los autores que le dan un importante papel de los agentes externos en el desarrollo de las conductas de autosacrificio, ayuda o generosidad, bien sea como modelo o como refuerzo positivo (Eissenberg y Mussen, 1989; Gelfand, Grusec y Gredler, 1977). En esta misma corriente, Maccoby (1983) añade el papel activo del individuo que aprende en el auto-refuerzo y autopremio por dichas acciones, sin interesarse en los procesos cognitivos internos (Correa, 2017). Por otro lado, es precisamente el interés en estos procesos cognitivos internos lo que le da cuerpo teórico a la corriente fundada por Bandura (1986) para explicar la conducta moral. En su modelo integra el papel del individuo en la intención, la motivación, las representaciones cognitivas y la autorregu-

lación con la interacción con los agentes externos proveedores de modelos de conducta como fuente de refuerzos y castigos; es decir, integra elementos de las teorías cognitivas y conductuales. (Correa, 2017).

Otras corrientes de investigación cuestionan la sincronía de los modelos anteriores, haciendo evidente el problema epistemológico de desfase entre la realidad y el sujeto que piensa y actúa. Los investigadores de estas corrientes interponen otras categorías para dinamizar el modelo de conducta prosocial: *el papel de la norma* externa o interiorizada por el sujeto para activar la conducta prosocial; *la activación emocional*,⁵ la cual ha sido objeto de indagación, pues la observación empírica de hitos históricos ha hecho evidente la distancia entre pensamiento y acción, frente a situaciones que requieren una respuesta altruista inmediata. Otros autores centrados en el valor predictivo de la conducta prosocial se han dedicado a estudiar *la orientación prosocial*, señalando factores tales como: la atribución de causalidad, responsabilidad social, razonamiento moral y valores prosociales, que han dado origen a estudios correlacionales sobre las conductas de ayuda (Staub, 1974; Garaigordobil, 1994; Latané y Darley, 1970; citados por Correa, 2017).

Aparece en el campo discursivo de la prosocialidad una tensión emergente entre la conducta prosocial y el razonamiento prosocial, en tanto que diversos estudios han con-

5 Autores como Piliavin (1972), Rodin y Piliavin, (1969) han diferenciado dos tipos de activación: la Activación aversiva: Según la cual, el hecho de observar el malestar de otros crea un estado aversivo de malestar propio, que impulsa al observador, motivado de forma egoísta, a reducirlo. Los componentes del modelo son: la Activación (la interpretación de una emoción como negativa motivará a reducir esta activación, y si es positiva no se reduciría) y la Decisión (cálculo de costos y beneficios de la conducta de ayuda); en donde el observador puede abandonar la situación, ayudar (directa o indirectamente) a la víctima, o bien, reestructurar cognitivamente la situación. La Activación empática, según la cual al observar el malestar de los demás, la persona crea una activación emocional empática que deriva en una motivación altruista de querer aliviarlo, siendo las Conductas Prosociales, los comportamientos orientados a aligerar o reducir el malestar ajeno. En este modelo, los factores situacionales son claves en la manifestación de conductas de ayuda (Martí Vilar, 2011). Martí Vilar, 2011, con su propuesta integradora, defiende que la ayuda puede venir tanto de la empatía (motivación altruista) como de la ansiedad (motivación egoísta), dependiendo de las dificultades para escapar de una situación de emergencia y de los costos de la ayuda.

cluido que, a mayor desarrollo cognitivo, mayor influencia en el desarrollo del razonamiento moral prosocial (Richaud de Minzi, 2009). Esto no está necesariamente relacionado con la conducta prosocial. Es evidente, entonces, la gran influencia que sigue teniendo la teoría piagetana como modelo explicativo de la conducta, con algunos visos teóricos de la teoría freudiana, pues en el centro del modelo de Martí Vilar (2002,2011) está el argumento de que en las cinco etapas evolutivas que describe se encuentra el paso del ser *egocéntrico* a un ser *centrado en los demás*. Estas etapas son: *He-donista, Orientado a la necesidad, Orientado a la aprobación de otros, Estereotipado e Internalizado* (Richaud de Minzi, 2009, Citado por Correa, 2017).

De las perspectivas cognitivas se da un viraje hacia las perspectivas relacionales para construir la evidencia de que la cualidad de las interacciones en la primera infancia definen las cualidades de la conducta y de las formas de pensamiento que se van consolidando durante el crecimiento de los niños y niñas. Entre las cualidades se destacan las no punitivas que refuerzan el desarrollo del pensamiento autónomo (Richaud de Minzi, 2009, Citado por Correa, 2017).

La empatía parental parece ser condición para la conducta prosocial en los niños y niñas. Se define como la calidez y aceptación parental así como la utilización de recompensas sociales, lo cual da seguridad al hijo o hija para la exploración del mundo. Los padres son modelos a imitar por sus hijos. Las formas empáticas de actuación de los padres son observadas y percibidas por los niños y niñas como capacidades de sus progenitores para entender los puntos de vista de los otros o imaginarse cómo se sienten, lo cual les permite ponerse en el lugar del otro y deponer sus propios deseos e incluso aceptar pautas sociales acerca de lo correcto o incorrecto, sin mayor reflexión interna por parte de los/las niños/as (Richaud de Minzi, 2009, citado por Correa, 2017).

En la medida en que el mundo avanza en el reconocimiento de la diferencia entre culturas, género, y situaciones, otros factores han sido relacionados con la prosocialidad: la personalidad, factores sociodemográficos como la edad y el género, y factores culturales.

La prosocialidad en la infancia es considerada como marcador de desempeño sociocultural en la vida adulta. Por lo tanto, se considera de alto valor predictivo en el bienestar afectivo y de comportamiento en la adolescencia y adultez (Zettergren, 2005, citado por Correa, 2017). De igual manera es un indicador retrospectivo que orienta la exploración de factores de riesgo en adultos y adolescentes con comportamientos antisociales y con incapacidad socioafectiva. La atención y la aceptación familiar son determinantes en esta relación de riesgo (Correa, 2017).

La infancia es una ventana de oportunidad para el desarrollo de la conducta prosocial y la apertura de esta ventana depende de una parentalidad bientratante.

Comportamientos prosociales: anclajes prácticos en Colombia

En Colombia, la política de primera infancia definió la modalidad institucional como una de las tres formas de garantizar la protección integral de los niños y niñas dentro de la estrategia de cero a siempre. Las otras dos modalidades –la familiar y la comunitaria– parecen ser coadyuvantes a la modalidad institucional; es decir, el modelo ha privilegiado el desarrollo de los Centros de Desarrollo infantil como modelo de atención. Dado el proceso de institucionalización de esta modalidad, se han producido guías orientadoras dirigidas a las agentes educativas para que desarrollen las tareas de cuidado y protección en estos centros (desde lo nutricional hasta los procesos de desarrollo cognitivo y la prosocialidad de los niños y niñas).

Dentro de estos lineamientos se define como prosocialidad aquellos comportamientos esperados y deseados, especialmente por las instituciones en el marco de la política pública, en donde los niños y las niñas encuentran en sus relaciones más significativas y cotidianas la oportunidad de interactuar de manera constructiva en su sistema de relaciones cercano, que en el marco de la política encuentra su asiento en los Centros de Desarrollo Infantil. Es de anotar que la expectativa de la prosocialidad es que los niños y niñas fácilmente escuchen y acepten las sugerencias de los adultos; feliciten, halaguen, agradezcan y miren a los ojos, lo cual es llamativo y al parecer contradictorio en términos de la búsqueda de la autonomía y del ejercicio de formas de democracia, paz y reconciliación. Puede entenderse esta expectativa social dentro de la política, como las huellas que aún permanecen de una visión del niño y niña en una relación vertical y hegemónica del adulto con respecto a ellos.

Si bien las competencias son generales, las habilidades se refieren a la manera específica como estas competencias se adaptan en cada contexto y situación. Desde esta perspectiva, las habilidades sociales son aquellas capacidades, destrezas, prácticas y experiencias para interactuar con las demás personas de manera constructiva en un contexto social dado, están relacionadas con el tono de la voz, la actitud empática y la disposición al trabajo cooperativo.

Tanto las competencias como las habilidades se adquieren a través del aprendizaje y de las experiencias que van modelando la vida de los niños y las niñas. Desde este punto de vista, los padres son entonces educadores y la capacidad de entrenamiento en estas competencias sociales en los niños debería ser el centro de la parentalidad. El ICBF parte entonces de reconocer que las competencias y habilidades se aprenden y pueden mejorarse a través del aprendizaje como cualquier otra competencia humana, lo cual requiere de la educabilidad tanto de padres y cuidadores como de los niños y niñas.

Desde esta perspectiva se requieren padres:

Habilidosos atentos y conectados con las necesidades materiales, simbólicas y afectivas de los niños y niñas para lograr que los procesos de aprendizaje en la Primera Infancia sean significativos y funcionales, tengan sentido para quien lo aprende y sean útiles más allá del ámbito escolar.

Se requiere además posicionar todos los ambientes como oportunidades para el aprendizaje significativo y todas las interacciones humanas como oportunidades para generar altos niveles de prosocialidad. Esto tiene implícito el mensaje que concierne a toda la sociedad y no solo los padres.

La prosocialidad tiene implícita la necesidad de desarrollar la capacidad de tomar decisiones dado que es una competencia que integra varias habilidades y competencias tales como las cognitivas (tomar perspectivas, generación de opciones, consideración de consecuencias y juicio moral), las emocionales (como empatía) y comunicativas (como la escucha, la asertividad y la argumentación), es decir implica hacer el viraje cultural de una sociedad narrada desde la primera infancia en primera persona por los niños y las niñas (Ruiz y Chau, 2005).

Podemos entonces afirmar que:

¡La oportunidad de la paz en Colombia está en la crianza!

Miradas críticas a los límites teóricos e instrumentales de la parentalidad y la prosocialidad

A la familia ⁶le tocó también su dosis de fragmentación en la dinámica fenomenológica que describe la modernidad del siglo XX. Descrita por Weber como el período de secularización de la política, donde se pasa de una política religiosa a una política estatal. Marcado por la burocratización y surgimiento de nuevas instituciones que soportarán la nueva forma de concepción de la política, sostenidas en el Estado como ente regulador y garante del contrato social.

El siglo XX, período de emergencia de la clase obrera asalariada, de la jornada laboral y del ingreso de la mujer al trabajo asalariado, da paso al capitalismo, caracterizado por los rápidos avances y transformaciones tecnológicas y científicas, que crearon nuevos discursos, nuevas expresiones culturales, políticas y sociales. Todas estas dinámicas, propias de la instalación de un sistema económico globalizado y mediatizado, irrumpió en las funciones y dinámicas internas de la familia como unidad de cuidado, como concepto y como dinamizadora de las interacciones entre los subsistemas sociales inscritos en el macro sistema social (Parsons, 1951)⁷.

En este contexto, emerge la parentalidad como una subunidad de cuidado desprendida conceptualmente de la familia, a la que se le otorgan una serie de pres-

6 “*Famulus quiere decir esclavo doméstico, y familia es el conjunto de los esclavos pertenecientes a un mismo hombre. En tiempos de Gayo la familia, id es patrimonium (es decir, herencia), se transmitía aún por testamento. Esta expresión la inventaron los romanos para designar un nuevo organismo social, cuyo jefe tenía bajo su poder a la mujer, a los hijos y a cierto número de esclavos, con la patria potestad romana y el derecho de vida y muerte sobre todos ellos. «La palabra no es, pues, más antigua que el férreo sistema de familia de las tribus latinas, que nació al introducirse la agricultura y la esclavitud legal y después de la escisión entre los itálicos arios y los griegos»* (Engels, F. *El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado*. Recuperado de https://www.marxists.org/espanol/m-e/1880s/origen/el_origen_de_la_familia.pdf)

7 Talcott Parsons define los sistemas sociales como “una pluralidad de personas interactuantes, motivadas por la gratificación, y sus relaciones con sus situaciones quedan definidas y mediatizadas en términos de un sub-sistema de símbolos culturalmente estructurados y compartidos” (Parsons, 1951).

cripciones para el cumplimiento de expectativas que poco tienen que ver con las condiciones de posibilidad reales de las unidades familiares en los contextos de desplazamiento forzado; se empieza a percibir entonces la parentalidad sobrecargada, colapsada y frágil.

Para sobrevivir a esta fragmentación, la familia ha transformado las dinámicas del cuidado centradas en los padres en redes socio familiares que se comportan como *constelaciones de cuidado* (Moreno- Zavaleta y Granada Echeverri, 2014), enriquecidas con la presencia de otros sujetos conectados por la consanguinidad o por los avatares de la vida. Sin embargo, los currículos creados para inscribir la parentalidad en la dinámica desarrollista que soporta la modernidad, que definen la parentalidad bientratante, no tienen en cuenta los sujetos que, a través de redes, participan de los procesos de formación de la infancia actuando como apoyo, sustitutos o complemento de los padres.

Es por tanto necesario revisar brevemente algunas aristas de teóricos que se han ocupado de las familias y sus contextos de producción en la modernidad, porque referirse a la parentalidad dirigida explícitamente hacia sólo algunos de los miembros de esta institución, restringe la mirada sobre la familia como un todo interaccional, que va más allá de la agencia de quienes reconocen la institucionalidad como formadores de la infancia.

Estamos presenciando el enraizamiento de un proceso de modernización que se potenció con la revolución industrial y la revolución francesa cuando, en nombre de la libertad, se empieza a construir un nuevo modelo económico basado en la apertura de los mercados, la civilización, la modernización y el desarrollo como consignas para lograr la globalización y la democracia como fines deseables.

Un período de altísimo crecimiento demográfico, producto de los avances médicos impulsados por las nuevas tecnologías, métodos de higienización de la sociedad, y nuevos asentamientos urbanos y rurales, producto de los procesos de colonización. Se hizo necesario economizar los cuerpos y administrar las poblaciones para garantizar las demandas de la nueva y cada vez más densa clase obrera.

Se empezó a intervenir sobre la familia mediante una ciencia del bienestar al servicio de la soberanía nacional; que se ha nutrido de los argumentos de las demás ciencias y de la intervención de las profesiones higienizadoras. Es un ejercicio de gobierno a través de la familia durante los siglos XIX y XX, que es descrito por Donzelot (1998) en su libro “La Policía de las familias”, y que se traslada al Siglo XXI a través de la vigilancia y castigo directo y personalizado a los padres, que empiezan a ser blanco de estrategias que los establece como únicos responsables materiales y legales del cumplimiento de indicadores de desempeño familiar.

Se instaure un tipo de gobierno que socializa la responsabilidad de la reproducción social y el desarrollo humano integral, al mismo tiempo que privatiza los medios para acceder a las condiciones necesarias para el desarrollo físico y emocional de los individuos que componen las familias.

Además, bajo la comprensión de que:

La fuerza de trabajo en acción, el trabajo mismo, es la propia actividad vital del obrero, la manifestación misma de su vida. Y esta *actividad vital* la vende a otro para asegurarse los *medios de vida* necesarios. Es decir, su actividad vital no es para él más que un medio para poder existir. Trabaja para vivir. (Marx, 1849).

Los padres de la modernidad quedan en la disyuntiva entre garantizar los medios de vida a su familia en contextos cada vez más hostiles, o dedicar el tiempo necesario para la crianza.

Durante este período, además, se han diseñado mecanismos de intervención que han mutado durante dos siglos entre la filantropía religiosa o de la sociedad civil organizada, hasta las formas de organización del sector social de los estados nación en el cual se controla, vigila y mantiene a las familias identificadas, contadas y caracterizadas. En la lógica de la sociedad del riesgo, la familia ha sido blanco de la distribución social del miedo y, mediante los dispositivos de vigilancia y control, se ubica y reubica territorial y simbólicamente.

Durante el siglo XX, los esfuerzos se centraron en la normalización productiva de las familias, comprendiendo la necesidad de formar unidades familiares sólidas, que garantizaran el trabajo de la tierra y la reproducción social. Durante el Siglo XXI, la preocupación se va trasladando paulatinamente hacia el fortalecimiento de las capacidades de consumo de los miembros de las familias, vistos ahora como individuos, pasando de la lógica Estado-Ciudadano, a una dinámica Estado-Consumidor, donde el crecimiento del mercado depende, ya no sólo de la capacidad productiva de los sujetos, sino de su capacidad de consumo para dinamizar la economía.

Además, la lógica neoliberal sentó sus bases en el Siglo XX y arremetió en el Siglo XXI. Los servicios sociales como la salud, la educación y la protección a la infancia, se han convertido en productos del mercado y su acceso se obliga por la vía del derecho, transformando su consumo, ya no en la búsqueda de la satisfacción del deseo y necesidades del sujeto, sino por la dinámica impuesta por el sistema global del mercado a las familias, desactivando de manera eficaz las capacidades del sujeto para decidir, deslegitimando el co-

nocimiento heredado, fortaleciéndose con el discurso de las ciencias con el objetivo de mantenerse, de ser sostenible y producir excedentes como cualquier otra forma de producción de bienes en el sistema de capital.

Las familias son el centro de atención de las empresas higienizadoras, que aseguran la conservación, la calidad y la disponibilidad social del individuo, además de las funciones de moralización de las conductas y de mantenimiento del vínculo social, garantizando su calidad a lo largo de la vida productiva de los individuos como una base necesaria para la confianza en las transacciones del mercado de los objetos y de los afectos.

En esta dinámica, se corre el riesgo de que los seres humanos perdamos parte importante de nuestra *soberanía* cognitiva (Korstanje, 2010), esa que va quedando en manos de los expertos del riesgo convirtiéndose en la nueva mercancía cuya producción agenciada por los mecanismos de seguridad, reproduce el miedo que a su vez se convierte en la plusvalía de los grandes capitales de la salud y la enfermedad. La capacidad operativa de las teorías sobre la relación familia-infancia-sociedad, agenciada por las profesiones, explica el auge de teorías como el psicoanálisis, el desarrollo cognitivo de Piaget, las teorías de la conducta, la comunicación y la educación y la necesaria pedagogización de la crianza (a través de mecanismos como la puericultura).

Aristas teóricas: la familia en contexto

Las competencias parentales forman parte de lo que se denomina “la parentalidad social” (Barudy, 2013), diferenciada de la parentalidad biológica que se da por sobreentendida; al menos mientras sea necesario el sujeto de la reproducción, asunto que pareciera estar en proceso de emancipación, gracias a la ciencia y la tecnología de la reproducción.

Por lo tanto, los cambios en la estructura y función familiar ocasionaron modificaciones que conmueven todas las estructuras sociales del país, porque esta institución es el eje de la reproducción y de la socialización de las nuevas generaciones de colombianos”, noción compartida por instituciones religiosas, políticas y educativas, que conciben a la familia como un lugar para la producción de individuos y reproducción de imaginarios.

Por lo anterior, las experiencias vividas por el individuo, tanto adulto como menor de edad, al interior de su familia, se entrelazan de una manera complementaria o contradictoria, con las vivencias en otros espacios y relaciones. La coherencia –o incoherencia– con el entorno social de dichas experiencias define las formas de pensar y actuar de los individuos, y define el *habitus* familiar o cultura interno de este grupo social (Capdevielle, 2011). Por tanto, en palabras de Echeverri (1998):

Cualquier acción u omisión en los campos político-jurídico, económico, religioso o educativo, entre otros, tiene efectos directos e indirectos sobre la estructura y las funciones de la familia, así como sobre el tipo y profundidad de sus transformaciones y consecuencias. (p.51)

Todo esto afectando igualmente los roles y funciones de sus miembros, haciendo emerger la parentalidad como conjunto de metas actitudinales y apitudinales (de padres y madres), como indicador de logro del desarrollo familiar.

Echeverri (1998) afirma que las principales transformaciones de la familia colombiana de finales de siglo están relacionadas con:

- La pérdida de su papel como unidad productiva, resultado de los cambios macroeconómicos del país.
- Cambios en la composición y en la estructura de los hogares como causa y efecto de las transformaciones demográficas ocurridas a lo largo del siglo, que se reflejan en la reducción de la fecundidad y

de la mortalidad, en el aumento de las expectativas de vida y en las modificaciones de las demás características de la población colombiana.

- La separación entre sexualidad y procreación, resultante de los avances médicos, tecnológicos y científicos, y de la secularización del país, abrió las puertas a nuevas maneras de conformar pareja, posponiendo y/o cuestionando la institución matrimonial, la indisolubilidad del matrimonio-sacramento y ampliando los caminos para la reproducción.
- Una mayor aceptación social y legal de diversas formas de relación sexual y de nuevas tipologías familiares consecuentes con ellas, como efectos del crecimiento de la inestabilidad de las relaciones de pareja, del aumento de las rupturas conyugales y de la nupcialidad reincidente, situaciones que abrieron paso a nuevas tipologías de familia y a las metamorfosis de las estructuras de parentesco.
- La reducción de las funciones tradicionales de la familia y la transformación o desplazamiento de las demás funciones hacia otras instituciones sociales, con consecuencias sobre el contexto institucional y sobre la formación ética de los ciudadanos.

Esta última es especialmente importante para este análisis, puesto que es con esta transformación que el Estado, como dinamizador de las relaciones sociales, políticas y económicas, crea la necesidad (a las familias) de acudir a instituciones diseñadas para su cuidado y monitoreo: instituciones políticas, religiosas, educativas y médicas.

De este análisis de Echeverri (1998), extraemos que el desarrollo de los niños depende de: el contexto psicosocial donde vive la familia, las necesidades evolutivo/educativas de los niños y niñas y las capacidades de los padres y madres (cuidadores para ejercer la parentalidad). Todo esto, bajo la comprensión de que la familia está inmersa en un conjunto social donde interactúan las partes y otras unidades familiares, creando redes complejas de cuidado y reproducción de prácticas sociales.

Esta parentalidad mutante por las transformaciones de las familias y las nuevas demandas socioeconómicas emer-

gentes hacen que, en términos de Beck, se llegue a un momento de reflexividad del sistema global del miedo, convirtiendo el sistema familiar en productor de nuevos riesgos que, a su vez, retroalimentan el sistema de riesgos social más amplio, en el cual se inventan nuevas instituciones, reglamentaciones y protocolos para el control de los productores de riesgos: los padres, madres y cuidadores.

A finales del Siglo XX, hubo además un giro significativo en relación con el sujeto colectivo, impulsado por los fenómenos sociopolíticos en Colombia, que se puso en tensión por el rápido cambio en los discursos de seguridad, que en el nuevo contexto internacional y las dinámicas internas del conflicto, terminó por verse marcado por el miedo y la desconfianza. En la medida en que el recrudecimiento de la violencia configuraba la gran masa de población desplazada, la afectación individual se convertía en una afectación generalizada, dando origen a una nueva percepción del peligro, ahora colectivo, inevitable y ajeno a la agencia de los sujetos, creando un aumento en la percepción de amenaza y profundizando las expresiones de violencia, demandando una reestructuración social.

La población en situación de desplazamiento forzado se constituyó como una nueva forma de estratificación social que ha servido como pivote para reordenar el capital a partir de la redistribución social del riesgo, justificado –mediante los argumentos que fueron naturalizando en el imaginario colectivo– el miedo a que un proceso de paz que haga una restitución efectiva a las víctimas del conflicto amenazaría el mercado, puesto que habría que evaluar la forma como se ha dado la acumulación de capital privado en el país, y la forma como se han establecido los procesos de ordenamiento territorial, local y nacional.

Se diseñaron entonces formas de estabilización y enraizamiento de las familias a los territorios designados por el Estado, donde se han transado las hectáreas de los campesi-

nos por metros cuadrados en pequeños apartamentos. Las familias víctimas engrosaron una larga lista de espera para acceder a los subsidios.

Una generación de padres y madres (especialmente éstas últimas) ocuparon sus vidas productivas durante más de una década entre instituciones y oficinas, haciendo gestiones y papeleos exigidos para ser incluidos en los beneficios estatales. Ocupadas(os) en reuniones donde debían quedar sus nombres y cédulas consignados en las listas de asistencia que dieran fe de su obediencia al sistema de seguridad y protección que emergía durante la restitución de derechos, renunciaron a la crianza directa y aceptaron la crianza mediada por las para-instituciones de la seguridad y la protección.

Aceptaron los discursos de la incompetencia y, con esta aceptación inconsciente, nutrieron el sistema emergente de los capitales de la seguridad. Todo esto impulsado además por la inyección de capital extranjero para atender el conflicto, que se vio reflejado en la aparición de más instituciones de control y monitoreo de la producción de un tipo de capital específico: el capital humano.

La familia ya no participa en la crianza de sus hijos de manera directa sino de manera mediada por el Estado y sus instituciones. La familia ya no es garante de la seguridad y la protección contra riesgos, sino que es más bien productora de nuevos riesgos.

El desplazamiento forzado, en la lógica del mercado, ha producido un efecto de expansión del capitalismo, que convierte el sufrimiento humano en un tipo de capital que agrega valor a la oferta de productos que se salen de la marcación de clase privilegiada, para alcanzar las poblaciones de víctimas, quienes bajo la figura del derecho, se convierten en los nuevos consumidores de los objetos del mercado que se globaliza. Así surgen las nuevas maquinarias de produc-

ción de bienes y servicios, con la cual se negociaron las posibilidades de participación por la promesa de la seguridad.

La generalización de los riesgos y la globalización del consumo fortalecen el papel del Estado en la redistribución de los servicios sociales financiados con recursos públicos, pero operados por agentes privados. En esta lógica se concreta, como lo llama Korstanje (2010), “una unidad entre víctima y victimario”, unidad de codependencia (como se observa en la figura de la mujer cabeza de familia). En este proceso las familias han jugado un papel importante, agenciado en su interior, principalmente en las madres. No solo porque, en efecto, la guerra ha lesionado implacablemente a las mujeres al quedar viudas o abandonadas tras la muerte de su compañero, su padre, hermanos o hijos, sino además porque al focalizar esta condición en la asignación de los subsidios estatales, la mujer cabeza de familia ha sido producida y simulada por los mismos entornos familiares, sociales, institucionales y de política pública. De esta manera, la producción social de la mujer cabeza de familia sirve a los fines de los operadores de la seguridad, lo mismo que la infancia fragilizada y en riesgo.

CAPÍTULO III.

De las certezas a la incertidumbre

Patricia Granada Echeverri
Lina Lucía Ortiz Granada
Diomedes Tabima García

Los instrumentos: recortes de realidad necesarios

¿De qué realidad nos hablan los instrumentos que usamos en la investigación?. Es una respuesta que debe tener al menos dos fuentes: la del autor de los mismos y la de quienes los retoman para su uso. Por ello es importante rastrear los intereses teóricos y prácticos de los autores de las escalas que usamos en esta investigación.

Respecto a la escala de Competencia Parental Percibida, versión para padres, los autores Bayot, A., Hernández Viadel, J. V. y de Julian, Luis Felipe (2005), explican en su texto: los análisis factoriales exploratorios–y las propiedades psicométricas de la escala– presentan tres tipos de argumentos para justificar su enfoque y contenido de la misma. En primer lugar, parte de los argumentos sociológicos que señalan los desplazamientos de la responsabilidad de los padres/madres de educar a los/as hijos/as en la familia, hacia otras instituciones como la escuela y otros agentes educativos que han asumido funciones, ya no sólo educativas sino de cuidado físico, nutricional, psicológico y social.

Para Bayot (2005), estos cambios justifican las investigaciones realizadas por los científicos sociales y los profesionales, generando conocimiento útil para orientar a padres y madres frente a los nuevos retos de la crianza en la sociedad del siglo XXI, con sus demandas de reparación estructural en la sociedad del riesgo, el miedo y el consumo. Las necesidades de profundizar en el estudio de las aptitudes, actitudes, cualidades y comportamientos que los padres y las madres realizan habitualmente –y cómo este proceso ejerce

su influencia en los comportamientos futuros y en la conformación de la personalidad de sus hijos/as— es el interés del autor y sus colaboradores.

Al revisar sus argumentos se sobreentiende entonces la concepción de una parentalidad imperfecta que necesita ser enseñada y, por lo tanto, se requiere de su educabilidad para formar, ayudar y apoyara los/as padres/madres y a las familias en sus tareas educativas con los/as niños/as; perspectiva que está alineada con los intereses de los servicios sociales estatales.

La especialización del cuidado y la protección a la infancia ha generado un amplio corpus de evidencia frente a la génesis de la psicopatología y conductas socialmente inadaptadas y desviadas de la norma. El autor se sustenta en autores como Musitu y Cols(2001) para justificar en la familia la génesis de determinados comportamientos psicopatológicos de los individuos; así como conductas socialmente inadaptadas y desviadas de la norma social establecida (Musitu y Canva, 2001; Villar, Luengo, Gómez y Romero, 2006) encuentran en Martínez, Fuertes, Ramos y Hernández, (2003) la asociación entre patrones parentales y las prácticas de riesgo.

Bayot (2005) señala que una de las preocupaciones más relevantes de los investigadores radica en determinar cómo las actitudes y comportamientos que los/as padres/madres mantienen en su relación diaria con sus hijos/as van a influir directamente en su personalidad y su conducta futura, para elaborar modelos explicativos de la función parental. El autor, al hacer su revisión bibliográfica, encontró que casi la totalidad de las investigaciones se centran en la relación existente entre prácticas de socialización disfuncionales y el desarrollo de problemas de conducta, por lo que plantea que su trabajo se focaliza en la detección de algunos de los factores que pueden influir positivamente en una satisfacción parental percibida por parte de los/as padres/madres,

de manera que permitan, en el futuro, plantear abordajes preventivos de malos tratos infantiles, por un lado, y conseguir que los/as padres/madres incrementen su satisfacción con la función diaria de ser y ejercer como tales, por otro.

Bayot (2005) y su equipo encuentran dos grupos de instrumentos: 1.Los elaborados para evaluar aptitudes, conductas y habilidades parentales y 2.Los que se centran en la identificación de progenitores en riesgo de maltratar a sus hijos/as. Su trabajo se centra en el primer grupo. Por otra parte, entre sus conclusiones resaltamos –para nuestra investigación– el interés del autor por proponer un test que permita explorar situaciones concretas, plantear estrategias de intervención de carácter preventivo, así como diseñar líneas futuras de investigación con la finalidad de conocer las funciones parentales adecuadas que determinan un estilo educativo óptimo. Las dos condiciones para participar en su estudio para la validación de la escala fueron: 1.Tener hijos/as con edades comprendidas entre 3 y 18 años y 2.Ser usuarios de servicios sociales, y/o padres/madres de alumnos/as de centros educativos; criterios que igualmente se cumplieron en nuestro estudio, especialmente el hecho de que los padres/madres estaban vinculadas a servicios sociales y sus hijos estaban matriculados en el Centro de Desarrollo Infantil.

Más allá de las pruebas estadísticas relacionadas con el coeficiente de homogeneidad, consistencia interna, análisis factorial, validez discriminante con las cuales se logró confirmar que la consistencia interna de la escala es alta ($\alpha = 0,86$), así como en cada una de las cinco subescalas, dando resultado una adecuada validez discriminante, para este análisis del instrumento –en términos de la realidad que explora–, haremos un análisis de los factores que contempla finalmente la escala y los ítems con los que se evalúa, para discutir los alcances analíticos de la categoría de parentalidad, en esta primera fase de la investigación según nuestros resultados.

Respecto a la escala de prosocialidad es necesario resaltar el esfuerzo institucional del ICBF por validar el instrumento al contexto colombiano mediante procesos de investigación y de evaluación externa. La prosocialidad adquiere un alto valor en la intervención estatal para el tercer milenio, agenciada por los nuevos actores sociales: las agentes educativas y los educadores, profesionales y familias entrenadas (según los estándares definidos en los lineamientos técnicos).

Con la inclusión del tema de la prosocialidad en las guía técnicas para la operación de los centros de desarrollo infantil, se esperaba:

Fortalecer las relaciones más significativas y cotidianas en los niños y las niñas y sus familias, para que encuentren la oportunidad de interactuar de manera constructiva, dado que la primera infancia ofrece oportunidades únicas para cambiar el curso del desarrollo de los niños y las niñas en situación de riesgo; dado que consideramos y que, si bien los comportamientos de los niños pueden ser aprendidos, también pueden ser desaprendidos por un nuevo comportamiento que lo sustituya. (Botero, Salazar, y Torres, 2009).

También se espera detectar precozmente las conductas de riesgo, en tanto se reconoce por los aportes de las investigaciones de Bandura (1986), Tremblay y et al. (2008), que las conductas agresivas en los niños son esperables y tienden a disminuir alrededor de los cuatro años, siendo más evidentes en niños que en niñas, pero que cuando persisten después de esta edad tienden a permanecer en el tiempo y a consolidarse como un comportamiento adulto.

¿Qué nos dicen los datos sobre la prosocialidad y la parentalidad?

En el análisis estadístico univariado, se encontró una alta autopercepción de competencias por los padres y cuidadores (87,5%), en su mayoría mestizos: padres/madres de niños nacidos por fuera de Risaralda (36,4% vs 20%). El ocio

compartido fue la dimensión de la parentalidad que fue más baja (76,7%). En la mayoría de los niños y niñas la prosocialidad tuvo puntajes intermedios (68,8%). Se encontró baja prosocialidad en los niños y niñas de padres desempleados (66,7% vs 35%). La prosocialidad y la parentalidad mostraron una moderada correlación negativa.

En la fase cualitativa se resaltan las influencias de los contextos de vulnerabilidad en las prácticas de crianza y el papel de la institucionalidad como posibilidades para que la parentalidad sea competente. Las influencias en la crianza más significativas, narradas por los entrevistados, fueron: a) el desplazamiento forzado por la violencia que cambia la estructura, los medios y los actores del proceso de crianza; b) la drogadicción y el narcotráfico que generan miedo en la crianza; c) la confusión sobre el papel del castigo que se confunde con el maltrato; d) la influencia religiosa; e) el papel del Gobierno y el Estado que confunden los padres con directrices contradictorias.

El compromiso y el distanciamiento marcó la manera como los datos fueron leídos e interpretados por los investigadores (Urteaga, 2013). Por esto, hemos seleccionado las categorías más significativas que arrojaron los datos y que forman parte de este primer producto, resaltando que quedan por fuera de este libro muchos otros resultados que serán publicados en formato de artículo científico o ensayo.

El ocio compartido: una categoría en crisis

El ocio compartido es una de las dimensiones fundamentales de la parentalidad entendida como competencia de padres y cuidadores de niños y niñas en edad escolar, junto con otras como la implicación escolar, la dedicación personal, el asesoramiento/orientación, la asunción de ser padre/madre, todas ellas categorías que se han ido construyendo a partir del conocimiento acumulado sobre las necesidades

de cuidado de la infancia en esta etapa de su desarrollo en la sociedad actual.

El ocio compartido fue el hallazgo más significativo de la línea de base cuantitativa, que costó, al presente proyecto, año y medio de rigurosidad en el diseño del trabajo de campo, en los procesos y procedimientos para la obtención de los datos a través de instrumentos validados, en busca de encontrar significancia entre la parentalidad como competencia de padres y cuidadores durante la crianza, y la prosocialidad como características de un sujeto infante en proceso de desarrollo, como garantía teórica de una nueva ciudadanía constructora de paz.

La independencia matemática entre prosocialidad y parentalidad no nos permitió atribuir a la alta prosocialidad observada en los niños y niñas, la competencia parental percibida de padres y cuidadores. Los niños y niñas son prosociales en este estudio, independientemente de la autopercepción de competencia parental. Sin embargo, en esta autopercepción de los padres, y analizando las distintas dimensiones propuestas por los autores que definen la parentalidad, el ocio compartido fue la única dimensión con significancia matemática. Este hallazgo motivó la reflexión sobre su potencia en la dinamización de las demás dimensiones de la parentalidad y, por ello, decidimos profundizar en su comprensión.

En primer lugar, es necesario responder a la pregunta si el ocio se asimila al tiempo libre o no. Para ello, necesariamente caemos en el tiempo como una condición del ocio y con la experiencia subjetiva condicionada por construcciones morales, que se han asociado al ocio para delimitar clases sociales y distribución de tareas en las distintas sociedades.

De igual manera es necesario rastrear que nos queda en el imaginario sobre lo que el ocio ha significado en las cultu-

ras que nos han iluminado. En La Grecia de Aristóteles, por ejemplo, el ocio era:

El principio de todas las cosas, concebido como un estado del alma con entidad y finalidad propias. Implicaba la plenitud de la vida dedicada al conocimiento del mundo mediante su contemplación puramente receptiva y la superación de lo humano a través del intelecto y la intuición en una actitud de percepción intuitiva y contemplativa en el ser. (Martínez, 2002).

A este estado sólo podían acceder las castas privilegiadas, liberadas del trabajo que realizaban los esclavos.

La fuerza de las palabras se potencia cuando se rastrea su etimología. Así, por ejemplo, *nec-otium*, origen de la palabra negocio, es la negación del *otium*; y *tripallium* evoca las formas de castigo de los esclavos. Negocio y trabajo son formas de mantener la esclavitud que se perpetúa en la sociedad industrial, con los rezagos de la moralidad heredada de la edad media, donde el trabajo se convirtió en un valor moral por excelencia y, en la sociedad industrial, el negocio se convirtió en un valor de éxito y reconocimiento. Del ideal en la época clásica, el ocio se convirtió en un tiempo malgastado, derrochado, perdido, recluso en los monasterios como forma de vida al servicio de la religiosidad, siendo así moralmente aceptado sólo para estos espacios y prácticas.

De esta manera:

Se imponía al individuo el rigor del trabajo como deber moral para su propia salvación y para el desarrollo armonioso de la sociedad. Al mismo tiempo se criticaba el ocio desde el doble punto de vista de la economía y de la moral. Desde el punto de vista económico porque el ocio es improductivo y, por el contrario, incita al consumo: en el siglo XIX todo el sistema económico se orienta hacia la acumulación y, por lo tanto, al ahorro destinado a fortalecer un capitalismo naciente. Desde el punto de vista moral, el ocio se condena igualmente, porque predispone a la ociosidad y a las costumbres relajadas, que

generan comportamientos desviados de una moral rígida del trabajo. (Martínez, 2002).

Así cuando se pregunta hoy por el ocio, mediante la autopercepción, padres y madres lo niegan. Puede ser por no querer ser juzgados como perezosos e inmorales. Así, pues, es imposible un ocio compartido, porque perdió su sentido. Se conserva parcialmente el tiempo de juego de los niños y niñas, al ser reconocido como un derecho especialmente en la primera infancia. Aunque al examinar las categorías de competencias del manual de prosocialidad, dirigido a agentes educativas socializadoras (Botero, Salazar, y Torres, 2009), se observa que desde ya, en los centros de desarrollo infantil, al hablar de competencias, se espera que las actividades formativas se dirijan hacia la competencia productiva del niño y niña, orientada hacia el trabajo, que de manera escalonada se dirige desde el preescolar hacia una educación básica, media, tecnológica y superior.

Los padres no comparten el ocio porque esta actividad (si se permite el oxímoron) se olvidó desde el inicio de esta época –denominada por Byun Chun Hal (2012) como la sociedad del cansancio–. Por lo que el ocio compartido como categoría abstracta está vacío de sentido; y como categoría empírica presenta dificultades prácticas, en la medida en que los padres de la transición del siglo XX al XXI, afrontan el colapso de dimensiones del ocio, como son el tiempo y el espacio; con las cuales se construye la percepción de la experiencia existencial, mediada por las dinámicas del mercado del trabajo, de la educación y de los bienes inmatrimales, relacionados con el disfrute de la vida y con el consumo de todo: lo material e inmaterial, incluso aquello que el ocio produce: percepción de sí mismo, de la existencia, innovación y creatividad por el disfrute de hacerlo. El ocio se convirtió en una de las más grandes y ocultas necesidades humanas. Por eso se vende en paquetes de turismo, de *spa* y en paquetes de bienestar, que implican igualmente tener que producir y trabajar para adquirirlos. El ocio y sus refe-

rentes empíricos son hoy un lujo; una especie de productos de consumo que significan limitaciones de clase, si se observa desde la lógica del mercado, pero que deben reinventarse desde las dinámicas propias de las familias y sus contextos.

La mirada abductiva

La contrastación entre los datos y la realidad en movimiento se convirtió en una práctica permanente, productora de los desajustes del pensamiento; una actitud de sospecha y las nuevas preguntas: ¿qué me dicen los datos sobre la realidad?, ¿o sobre las realidades?, ¿qué podemos leer sobre la prosocialidad y la parentalidad en los contextos del conflicto y el postconflicto?, ¿qué suerte de futuro se puede intuir para los niños y familias a partir de las lecturas de la parentalidad y la prosocialidad en los contextos en movimiento, de las crianzas operadas desde el Estado? Encontramos en la abducción la posibilidad de pensamiento descentrado de las formas puramente inductivas o deductivas de descripción, explicación o comprensión. Según Aristizábal (2015), “la abducción permite trascender el hecho de explicar o explicitar el cómo con “ojo de águila”, con una nueva visión cósmica en torno a una mirada detallada e inquisidora”.

La semiótica del espacio, de los cuerpos, de las interacciones fue cobrando especial interés durante la abducción, pues:

El mundo de la abducción, desde la dimensión semiótica, tiene, por ende, una ubicación espacio-temporal, en donde el sujeto se alucina con mirada objetiva desde la estructura superficial del texto, y una mirada subjetiva desde la estructura profunda del mismo. (Aristizabal, 2015)

El proceso abductivo nos permitió un uso potente de los datos cuantitativos al mantener la mirada atenta de lo que queda por fuera del campo de observación. También de los datos cualitativos, para entender su fluidez y movilidad,

para tener conciencia de los necesarios momentos de quietamiento que el investigador les imprime, en el esfuerzo de modelarlos, aprehenderlos y poder dar cuenta por un instante de sus características posibles, de ser observadas, para luego dejarlos nuevamente fluir, aceptando que siempre serán parte de algo que ya pasó y se modificó en su representación y en su narración.

Este momento abductivo fue provocador de múltiples sentidos e imaginarios; interpretar fue siempre una nueva experiencia; frente a la investigación social, la mirada abductiva como una condición constitutiva deliberada, donde los textos se abren, al igual que las narraciones, los espacios y los cuerpos, trascendiendo las palabras en sí y sus referentes, convirtiéndose en productores de asociaciones imprevisas, de sospechas hipotéticas, que las palabras, sin decirlo en una serie de connotaciones, enriquecen con ello su semántica y plurisignificación.

Al final de esta investigación nos convertimos en lectores semióticos abductivos, pues dejamos de ser agentes pasivos frente a la construcción del sentido del texto, para declararnos autorreferentes en nuestra producción.

Para leer sospechosamente el mundo y los textos es necesario haber elaborado algún método obsesivo. Sospechar, en sí, no es patológico: tanto el detective como el científico sospechan por principio que algunos fenómenos, evidentes, pero aparentemente irrelevantes, pueden ser indicio de algo no evidente; y sobre esta base elaboran una hipótesis inédita que luego someten a prueba. (Eco, 1992, citado por Aristizabal, 2015)

El lugar de la abducción es una insatisfacción, una lucha dicotómica entre el ser y la nada; entre sujeto-objeto; entre cosa conocida y por conocer. Es una expectación hipotética de lo encontrado; es un afán por desenmascarar lo que produce el asombro.

A partir de las “observaciones previas” y las “observaciones aprobadas”, pasamos a la experiencia vicaria de la investigación que, según en términos de Eco, es un “artificio” que nos ayuda a responder la pregunta por la identidad y el sentido de pertenencia, lo cual sólo nos permite dar respuestas desde nuestras propias competencias; es decir, el lector semiótico abductivo no sólo enriquece su aprehensión lógica de lo observado, sino que, además, amplía su marco de referencias emotivas (Eco citado por Aristizabal, 2015).

Narrativas de la parentalidad y la prosocialidad en un Centro de Desarrollo infantil

Chinchiná, 22 septiembre del 2016. Encuentro con familias comunidad y personal del CDI

Realizado por: Patricia Granada Echeverri. Investigadora principal.

7:45 a.m: La reflexión comienza durante el camino. Para llegar a Chinchiná, hay que desviarse de la autopista del café y recorrer la antigua carretera a Manizales. Esa que le daba a Chinchiná el privilegio de ser un importante pueblo de paso para quienes se desplazaban entre las principales capitales del país. La antigua vía aún se conserva en buen estado. Tiene las huellas de los restaurantes que hoy han abierto sus sucursales más modernas en la autopista del café. Pero ahí están funcionando, como “la postrera” en las viejas casonas pintadas de colores, propias del paisaje cultural cafetero.

8:45 a.m: Se llega al CDI por el costado derecho del pueblo, desde la primera esquina de la plaza al entrar en dirección Pereira-Chinchiná. Un cambio abrupto de paisaje entre el casco urbano y lo rural alegra el corto acceso al CDI por un estrecho camino rodeado de verde, de vacas, caballos y gallinas con aroma de campo.

Al llegar al CDI, el personal de agentes educativas está en plena acción. Los niños se escuchan reír y murmurar en tono bajo. Son las 10 a.m. Los niños están sentados en sillas

de colores apropiadas para su edad, sobre la mesa y en sus caritas sonrientes se pueden ver los rastros de un refrigerio que amorosamente han servido las agentes educativas. Observan con ojos preguntones: ¿quién es usted?.

El personal me recibe amablemente. Me invitan a un café. Mientras tanto, don Diego (el presidente de la junta de acción comunal) llega apresurado. Luego, a los cinco minutos, llega doña Cristina, madre de siete hijos, asistente al diplomado de Crianza para la Paz. La acompaña un niño de nueve años que lleva en su mano un libro. Nos sentamos en círculo sobre una loza de cemento, me presento hablándoles acerca del proyecto y del proceso que estamos adelantando. Mientras hablo, el niño Stiven abre el libro y parece leer. El libro tiene más de 200 páginas, él tiene adelantadas las primeras 20, le pregunto por el contenido: “¿me lo enseñas?”. A lo que él responde: “Sí, claro”. Alcanzo a leer: “los caminos de Jesús”. El niño sigue leyendo... parece haber logrado lo que quería, todos supimos lo que leía con tanto interés. Su madre complacida se acomoda en su silla.

Decidimos trasladarnos debajo de un gran palo de mango, rodeado de flores de colores. Allí logramos conectarnos en la conversación... se nos unen dos funcionarias del CDI, una con chaleco del ICBF. Se une otra madre joven que se ubica de manera silenciosa por fuera del círculo.

Don Diego comienza a hablar sobre Chinchiná. Se refiere a la ciudad como un polo de desarrollo de Caldas, que se disputa el primer puesto de importancia con la Dorada. Dice que se diferencia por su desarrollo económico, la presencia de grandes industrias (específicamente menciona seis, tres de las cuales están relacionadas con el café y los chocolates), y se le une al listado Doña Cristina. Ambos sonríen y se miran con orgullo. Don Diego señala como contra ejemplo a Palestina, pueblo pequeño de tradición turística, reconocido como la playa de Manizales. “Las tierras son costosas pero el pueblo está atrasado; situación agravada por el proyecto

de aeropuerto con el cual se hizo una compra masiva de viviendas para las pistas proyectadas. Esto generó movimiento de la población y desplazamiento hacia otros municipios de Caldas, especialmente Chinchiná”, asegura el líder. En este momento interviene doña Cristina, quien afirma que ella, que “paga arriendo”, “ha sufrido con el aumento debido a la demanda de vivienda que los arrendatarios de Palestina han generado; lo mismo pasa con el precio de las casas”.

Señalan como un problema de Chinchiná la falta de oferta de parques y sitios de recreación. El más reciente y tal vez único proyecto es el malecón Camedagua, sobre la laguna de la hidroeléctrica. Allí se pesca. Al parecer lograron limpiarla de sedimentos que recibía de dos ríos altamente contaminados. Patricia dice que en esta laguna lanzaban los cuerpos de personas asesinadas cuando ella era niña. Dice que vio sacar mucha gente muerta de allí: por eso no es capaz de comerse hoy en día un pescado de esa laguna: “nadie confía ni en el agua, ni en los peces”.

Cristina dice que no sabe cómo recrear a sus hijos: “nosotros vivimos en un callejoncito”. “En la esquina fuman vicio y se entra todo el humo por la ventana, por eso no los dejo salir. Si los llevo al parque también fuman vicio. Apenas siento el humo les digo que nos vamos. A veces los llevo al río, pero la Chec cercó el acceso, ya nadie puede estar allí”. Stiven interrumpe con una sonrisa diciendo que donde estaba el letrero de “prohibido el acceso” abrieron un roto por donde la gente pasa. La madre dice que aunque el roto está hecho, ella no los lleva porque sería enseñarles que “las normas son para violarse”. Se abre una discusión sobre la diferencia entre norma y prohibición arbitraria, sobre derechos y bienes públicos (como son las laderas de los ríos).

Otro problema que Cristina señala como grave en Chinchiná es el empleo.

Somos muchos en la casa, una hija –la mayor– vive en Bogotá con su esposo e hijo; la otra vive en Manizales y estudia; la otra vive con su pareja; la otra está embarazada; sigue otra hija de 16 años y los hijos de 12 y 4 años. En la casa ahora viven seis con un salario y medio mínimo.

Ella trabajaba pero hace un año dejó de trabajar porque dice que “por trabajar descuido a mis hijos”. Le ayuda a la hija que estudia en Manizales pero “hay momentos en que no tienen para dale el pasaje, tuvo que rebuscarse dónde dormir”. Es muy duro, dice. Cuando le ofrecen empleo de medio tiempo le dicen que “sí, pero en la jornada de 7 a 3 p.m.”. Entonces no acepta porque en ese tiempo debe estar pendiente de sus hijos.

Vea por ejemplo: con Stiven, ahí estoy con las consecuencias de dejarlo solo, porque mientras yo trabajaba lo cuidaba la hermanita, y cuando ella se iba para el colegio lo cuidaba la otra hermana... ya les dije a todos que ahora en la cosecha voy a coger café una semana para ayudarle a mi esposo, pero tengo que hacerme la cirugía de esto [muestra algo en su cabeza].

Refiere poco apoyo en la crianza por parte de su esposo, se siente desautorizada. Él la contradice. En este aspecto han tenido serios problemas de pareja. Asegura que esa es la razón del embarazo actual de su hija de 18 años.

A Stiven le pregunto: “¿Cómo ves tú a los adultos?”, él responde: “Los veo con un papel aquí, otro papel allá, una fila aquí, otra fila allá, de un banco para otro, siempre van y vienen, están siempre tan ocupados”. “¿Por qué hacen tantas cosas?”, vuelvo a preguntarle ¿Cómo ves a los adultos?. “No sé”, dice, “Por algún motivo... no sé cuál es... los adultos trabajan porque nos atienden [llora], pero siempre están tan ocupados y tan cansados... hacen varias cosas a la vez... cuando están aquí, no pueden estar allá”.

“¿Cómo crees que los adultos les pueden enseñar a ustedes los niños sobre la paz?”,le pregunto. A lo cual responde: “Nosotros aprendemos de lo que vemos a los adultos hacer [llora nuevamente]. Hacen tantas cosas... podemos cogernos de las manos y ser simplemente lo que somos [salen lágrimas de sus ojos]. Es tan sencillo”. Abre su maletín y saca un libro de pasta dura, en la portada se lee: “Libro mormón”. El niño dice: “aquí está todo”.

Sale lloroso del círculo y se pone a jugar en la huerta. La madre dice: “Es que él ha tenido un problema en la escuela con la profesora que es muy católica. Ella dice que él es muy agresivo, el niño dice que ella lo empujó y que lo excluye porque somos mormones”.

El niño regresa al círculo, se incluye nuevamente en la conversación, se le pregunta: ¿Cómo te ves tú en 10 o 15 años?

No pienso en eso, soy un niño y lo que piense ahora puede que mañana cambie... yo solo quiero ser feliz, tener plata para viajar y ya, no mucha, no para guardarla. A mí me gusta pasear en la montaña donde hay pajaritos, donde se ve la naturaleza, no me gusta lo oscuro y encerrado como mi casa... allá no hay nada que hacer, estamos muy estrechos... a veces juego y me regañan: que vea que está haciendo mucho ruido. Lo ponen a uno a hacer oficio y ya está hecho.

Se sonrío... todos reímos.

La madre dice que ella lo ve siendo un educador, porque ella ve en él “capacidad de oratoria, de ser un guía, de convocar gente para convencer”. Le pregunto: “¿Cómo hace usted para conocer a sus hijos?” ella responde: “observándolos cuando salimos a pasear, lo que les gusta, lo que hacen... hay que dedicarles tiempo para conocerlos”, me responde.

La madre que llegó de última al grupo, baja el rostro para evadir preguntas. Me dirijo a la funcionaria a su lado,

quien ha estado observando todo. Se ven conmovidas con el niño.

“Hablemos sobre esta modalidad del CDI, ¿Qué piensan ustedes? ¿Creen que Colombia va por buen camino en la protección de la infancia y la construcción de ciudadanía? ¿Podemos apostarle a los ciudadanos de la paz con estas nuevas instituciones?”

Don Diego sale al paso con la respuesta. Con gesto de disgusto y de manera enfática dice: “el gobierno se está equivocando, pues no está erradicando el problema estructural”. Respira profundo y su rostro se frunce mientras afirma:

Para muchas familias esta oferta, en la que se invierte tantos recursos, porque son muchos los recursos, es una alcahuetería. Traen los niños al CDI incluso en pijama y muchas mamás se van a dormir hasta la 10 u 11, no hacen nada.

“Eso es cierto”, dice la funcionaria que hasta el momento sólo observaba: “muchas mamás encuentran en el CDI la manera de deshacerse de los hijos. No participan de las actividades del CDI”. Don Diego toma nuevamente la palabra: “si el Gobierno no interviene adecuadamente, este trabajo se va a perder porque los padres no se asumen responsablemente y no hay medidas que los obliguen, no hay sanciones”.

La madre que no ha participado durante la conversación interviene por primera vez para decir: “yo me voy... tengo que ir a hacer el almuerzo antes de que llegue mi papi”. Se dirige rápidamente, corriendo, a la casita que está ubicada inmediatamente al lado del CDI, prácticamente en el patio del CDI. Desaparece en una de las habitaciones, luego sale y se apoya en un muro que hace las veces de pasamanos de un estrecho corredor de la pequeña casita campesina, y desde allí nos observa todo el tiempo.

Se abre la discusión sobre las modalidades de atención y los beneficios de que estas modalidades funcionen simultáneamente y de manera integrada. Se mencionan los beneficios del programa FAMI para mujeres embarazadas, dice doña Cristina: “Se recibe mercado mensual que les cubre cinco bolsas de leche en polvo, cinco latas de atún, un panal de huevos, bienestarina, un paquete grande de espaguetis, arroz, fríjoles, lentejas, aceite... se supone que es para la embarazada solamente”. Eso lo recibe la hija embarazada de doña Cristina. También lo recibe la mayor: “Cuando el niño nace le continúan dando el mismo mercado hasta los seis meses donde les dan compotas para el bebé...”

Cristina dice que para ella el CDI ha sido un apoyo muy importante con su hijo menor, Samuel, que tiene cuatro años. Además de los beneficios para el niño, ella dice estar agradecida por las oportunidades de aprendizaje que le brinda el CDI. Por eso participa en todo, está atenta en todo. Se cierra el círculo con la propuesta de veeduría. Se agradece la presencia en la reunión que finaliza a las 12 del mediodía.

Me dirijo a la casa, desde donde nos observa la madre que se había retirado. Al verme avanzar hacia ella, entra rápidamente a un cuarto. Un niño de tres años me sonrío y busca juego escondiéndose tras un poste, yo le sigo el juego, el niño ríe a carcajadas. La madre sale del cuarto, yo le pido que si me regala agua. “Con gusto”, dice, y me trae un vaso de agua fría. El niño sigue jugando, yo le pregunto a la mujer si el niño es de ella. Me dice que sí, la voz le tiembla y empieza a darme explicaciones:

Yo tengo otro niño, de seis años. No lo he reclamado porque no puedo tener aquí sino a Mateo. No puedo tenerlos a los dos. Mi papá me da posada, pero yo estoy aburrida, yo quiero trabajar, pero ¿en qué? No tengo estudios. Yo sí llevo el niño al CDI pero no vengo a dormir hasta las 11. Yo vengo a hacer oficios, pero me siento arrimada. Aquí no tenemos sino estos cuatro cuartos. En uno vive mi papá con la

esposa, en otro mi hermano, Stefanny, y yo con Mateo. Somos seis. Yo no es que quiera no hacer nada, es que no tengo oportunidad.

La escuché, comprendí su silencio en la reunión, su huida, su dolor... conversamos sobre Mateo, un niño sonriente y feliz. Ella aún joven, con una mirada de angustia, atrapada en su situación: “Muchas gracias por el agua”, le digo. “A usted, doctora”.

Salí media hora después, conmovida... de camino a Peireira, reflexionando, reflexionando...

La parentalidad agobiada: el homo negotiusus

El *homo negotiusus* emerge en la búsqueda por comprender el ser humano que surge de la negación del ocio; es decir, del negocio en el que hemos transado la libertad, el tiempo existencial por la esclavitud; permitimos el *tripallium* como forma de alinearnos en la civilización del mercado y del trabajo, especialmente asalariado, como forma de subsistencia, reconocimiento social y capacidad de consumo. El *negotiusus* es el hombre atareado, siempre ocupado en sus quehaceres (Hall et al, 2015).

Tiempo y espacio para la crianza se encuentran fragmentados y asincrónicos en las prácticas cotidianas. Las demandas sociales que imponen a las familias funciones de gestión vinculantes entre subsistemas sociales fragmentados dejan a las familias exhaustas.

La protección institucionalizada en las redes creadas por el estado libera el espacio privado de la familia de las tareas propias de la protección, pero las ocupa no sólo con las tareas productivas y de consumo de la sociedad del mercado, sino que les impone la tarea de resolver en la vida cotidiana las contradicciones y problemas del sistema de servicios sociales, como son la fragmentación, la segmentación y la discontinuidad de la atención a la infancia. Así, las familias pa-

san de proveedoras de cuidado y protección a gestadoras del cuidado en la vastedad de lo público y del mercado el tiempo libre e incluso el tiempo superpuesto con el trabajo, es invertido en suplir las necesidades de interconexión de las instituciones, creando en la práctica las rutas de atención mediante ensayo y error; rutas en las que quedan las necesidades y derechos de los niños y niñas en un alto nivel de incertidumbre, y la responsabilidad del desenlace recae sobre los cuidadores de la protección.

Los tiempos y espacios de la crianza al interior de la familia se han deslocalizado. Los padres tienen que hacer un gran esfuerzo para acoplar sus tiempos con los de sus hijos. Los tiempos de los padres se viven y se gastan tejiendo vínculos entre instituciones y entre actores de los mercados. El tiempo de los niños y niñas se acopla rápidamente a los tiempos civilizatorios, a los tiempos de las instituciones en los que habitará para siempre una vez entren a formar parte del colectivo. El buen padre o cuidador será por tanto aquel que garantice a la escuela y al sistema social que el niño y la niña logren “portarse bien”, para el mundo adulto (entrevista a abuela cuidadora, Centro de Desarrollo Infantil Otún, Pereira, 2015).

Por lo tanto, el escenario por excelencia de verificación de la competencia parental está por fuera del hogar; está en las instituciones educativas, de salud o de protección; perdiendo fuerza la legitimidad de la familia y de la comunidad. El miedo a la sanción institucional y estatal inunda los discursos de los cuidadores.

Siempre hay un exceso de realidad y de libertad que escapa afortunadamente a la esclavitud y al mercado. Tratar de aprehenderla tiene la contradicción de que al hacerla visible queda lista para ser capturada y convertida en nuevo producto de consumo. Queda planteado un reto importante para futuras investigaciones: ¿cómo se reinventa el ocio, la parentalidad y la prosocialidad en el siglo XXI? ¿Será que

la ciencia y la tecnología con sus ofertas de realidades virtuales, videojuegos, cine en 3D, cumplen la promesa de liberar al *homo negotiusus* de sus propias cadenas?

La crianza, los miedos y el Estado. La investigación cualitativa escudriñando contextos de crianza

Diomedes Tabima García.

Toda sociedad genera mecanismos que permiten que sus vástagos estén debidamente protegidos y en ambientes que permeen su debido desarrollo biológico, mental, espiritual y social. Esos mecanismos pueden ser lo suficientemente sólidos y completos para que cubran a todos y cada uno de los miembros que están en ese proceso de formación y desarrollo; o pueden tener debilidades y carencias que limiten, atrasen o impidan que el potencial que subyace en cada uno se despliegue a plenitud. Peor aún, se pueden generar modelos que incluyan a unos y excluyan a otros de las posibilidades de poner en marcha todas sus potencialidades de especie. Estos mecanismos y la manera de dispensarlos se conecta directamente con las formas como se ponen en marcha, en los espacios de familia, las interrelaciones entre sus miembros adultos y sus miembros niños en los procesos de intercambios de saberes, valores y experiencias, mediados por la existencia plena, escasa o nula de recursos para la buena vida. La crianza, con todas sus potencialidades y aristas, se mueve en estos medios y su comprensión exige identificar las características de los sujetos, sus modos de compartir y necesariamente el medio y las condiciones materiales de vida.

La *crianza* entendida como el proceso cultural de transmisión generacional de valores y principios, en un contexto de aporte de medios materiales y no materiales –para el soporte del desarrollo de un niño–, ha constituido un motivo de estudio y análisis de muchos autores contemporáneos, quizá porque ahora como nunca antes se ha podido

reflexionar desde la academia, y desde otras porciones de la institucionalidad, sobre las características que debe tener una *crianza* adecuada.

Los cambiantes contextos socio históricos determinan la existencia de múltiples modelos de crianza, los cuales no han terminado de ser definidos, bien por la exuberancia de matices o bien porque no se han dedicado los recursos suficientes para establecer sus particularidades y, obviamente, la influencia en la manera en como se forman o se forjan los seres humanos mayores, aquellos que determinan la marcha de las sociedades.

En Colombia, por ejemplo, es posible identificar una variopinta gama de modalidades de crianza, mediados por las regiones y sus culturas, las épocas en las cuales los comportamientos de los seres humanos inscriben diversos modos de relacionarse, ligados indefectiblemente a las variadas maneras como se relacionan con la producción de riquezas y con las riquezas mismas. Surgen las características de la crianza. Estas hacen parte de las realidades sociales y determinan una serie de relaciones entre miembros de la familia que, de manera activa o pasiva, moldean el comportamiento actual o a futuro de los niños.

Estudiar este fenómeno social es apasionante por cuanto está ligado al presente y al futuro de los grupos sociales y a la sociedad en general. Su comprensión deriva en un decantamiento que puede ayudar a comprender cómo opera la crianza en un contexto específico y cuáles deberían ser las provisiones que estado, sociedad y familia deben aprontar para que las generaciones presentes y futuras aseguren mejor calidad de vida.

Colombia ha entrado en un proceso en el cual la guerra de varias décadas parece querer darle un espacio a la paz, como posibilidad de convivencia y como espacio para construir modelos de desarrollo en los cuales quepan todos

los miembros de la sociedad. Es una esperanza de tan gran valía e implica tanta responsabilidad que no debe dejarse su diseño y su construcción sólo al Gobierno o a los organismos que componen el Estado. Es de tan magna envergadura la empresa de la paz, que todos y cada uno de los colombianos están llamados a pensarla y a construirla, aportando cada quien desde sus saberes, sus posibilidades y desde sus ganas.

En este contexto retador, se formula el proyecto “Promoción de competencias parentales para el desarrollo de conductas prosociales de niños y niñas de cuatro a siete años en el Eje Cafetero”, que hace parte del Programa “Sentidos y prácticas políticas de niños, niñas y jóvenes en contextos de vulnerabilidad en el Eje Cafetero, Antioquia y Bogotá: un camino posible de consolidación de la democracia, la paz y la reconciliación mediante procesos de formación ciudadana”, el cual fue financiado por Colciencias. El proyecto rinde tributo, con sus resultados, al acumulado de conocimientos y experiencias debidamente documentadas que, en su conjunto, aportarán a la construcción de una Colombia en paz y con posibilidades de desarrollo para todos y cada uno de sus habitantes.

El proyecto en mención centró sus actividades en niños usuarios de los Centros de Desarrollo Infantil CDI de Pereira (Risaralda) y tres municipios de Caldas: Marmato, Rio Sucio y Chinchiná. Se exploraron mediante instrumentos muy estructurados las competencias parentales en los cuidadores y las conductas prosociales de los niños, como mecanismos para aproximarse a comprender la crianza en ese grupo especial. Igualmente, para una comprensión más global o al menos un poco más integral del fenómeno social de la crianza, se realizó un trabajo para identificar algunas características del contexto, o de los contextos, en los cuales se gesta y se desarrolla tal fenómeno.

Los hallazgos principales de esa aproximación al contexto y el método utilizado constituyen la esencia de este ca-

pítulo del libro, el cual no pretende ser exhaustivo, pero sí riguroso por cuanto las situaciones vividas, narradas y analizadas constituyen elementos fundamentales para la comprensión de la crianza en los niños y las familias usuarias de los CDI. No se trata de la transcripción del informe de la investigación realizada, sino de describir, analizar y comentar algunos hallazgos, estando seguros de que no se agota el tema, pero sí se incentiva el conocimiento más profundo y las necesarias intervenciones de los organismos del Estado y de los estamentos de la sociedad involucrados en el asunto.

La investigación cualitativa: medio que hace posible la investigación social

El mundo de la investigación ha visto irrumpir las metodologías cualitativas con una potencia tal que ha logrado posicionarse en pocas décadas, a pesar del fuerte rechazo inicial de los rancios académicos de la investigación positivista; con el paso del tiempo y la verificación de su potencia, la investigación cualitativa ha sido no solo admitida plenamente sino que muchos investigadores cuantitativos han aprendido de ella, puesto que contiene amplitud y versatilidad para el análisis de muchas situaciones sociales, consideradas, anteriormente, inabordables.

La investigación cualitativa es un medio idóneo para alcanzar mejores niveles de comprensión de la concepción cultural y simbólica de las vivencias cotidianas o extraordinarias de los individuos y las sociedades (Conde, y Pérez, 1995).

Se mueve entonces esta modalidad de investigación por amplios espacios culturales y sociales, elaborando preguntas y entregando explicaciones en áreas y espacios donde la investigación tradicional pierde su potencia, incluso complementando sus aportes, en el entendido de que en el mundo de la ciencia, a diferencia del mundo de la política, las distintas vertientes de pensamiento caben y se ayudan en el ar-

duo proceso de comprender las realidades y adaptarlas para hacerle aportes a la felicidad de los seres humanos. Este es el fin más noble que se le puede concebir a la ciencia.

La investigación cualitativa, desde sus métodos, es decir, desde sus maneras particulares y rigurosas de abordar las realidades, recupera el campo, el poder y la fuerza de la palabra y del lenguaje, de los sentimientos, de las pasiones, de la conciencia, de los afectos y de las voluntades, entre muchos otros campos del actuar y del vivir humanos, antes impensables como espacios o elementos de estudio por la investigación. Es por ello que se vincula y se compromete con la salud, la educación, la crianza, la economía, las condiciones de vida... en fin, con múltiples aristas del vivir humano y con las ciencias que han pretendido abarcarlas de manera integral.

Es bien importante decir que la investigación cualitativa, comprometida con los sujetos y los significados trascendentales de sus historias cotidianas, tiene como una de sus fuentes principales precisamente las *narrativas*, entendidas como la conversión al lenguaje de cuanto alberga mentalmente el sujeto; es decir, todo lo construido en su relación histórica con los otros y con el medio ambiente. Dicho de otra manera: las narrativas son la materialización vía lenguaje de las experiencias contenidas mentalmente por el ser humano en el decurso de su vida y que le permiten explicar cómo ve el mundo, cómo lo usa, cómo se acomoda y cómo se relaciona con él.

De acuerdo con Pujol y Montenegro (2013):

Las narrativas son unidades de significado complejas que dan cuenta de nuestra vida pasada y presentan opciones de futuro, están ancladas en nuestra historia cultural y no son adjudicables a los sujetos aislados. Al ser construidas por nosotros, nos constituyen y tienen efectos de lectura diversos por quienes las escuchan.

En este orden de ideas, las narrativas son inseparables de los seres humanos y son constitutivos fundamentales en los ejercicios de investigación cualitativa. Podría decirse que constituyen la fuente principal de datos con los cuales se nutre el investigador para avanzar en el ejercicio de decodificar, describir e interpretar, habida cuenta de ser para el narrador o informante el instrumento con el cual da cuenta de la manera como construye, poco a poco, y desde el presente, su historia futura y la de su grupo.

La investigación cualitativa es un proceso de aproximación a las realidades sociales que pone en marcha el investigador, sabiendo que debe tener presente en la generación de conocimiento, desde la perspectiva epistemológica, al menos tres elementos fundamentales: a) se trata de una aproximación de tipo interpretativo, es decir, el esfuerzo mayúsculo consiste en dotar de sentido a las expresiones de los informantes (los seres humanos que viven la situación o el hecho estudiado), puesto que ellos como individuos o como colectivo organizan sus vidas a partir de la manera como simbólicamente se relacionan con el entorno, es decir, con el resto del mundo; b) se trata de una aproximación de tipo interactivo; nunca será unidireccional porque implica asumir posturas dialógicas y comprensivas entre el investigador y el informante, en torno a la situación o al hecho investigado. Es de tal trascendencia que se asume como imposible adentrarse a profundidad en el estudio de los fenómenos humanos sin lo interactivo, en el entendido de que es la esencia de la comunicación y, por ende, en la producción de conocimientos; c) se trata de una aproximación que da un valor trascendental a la singularidad, el conocimiento generado no se legitima por el número de individuos que intervienen sino por la cualidad que es posible extraer, concertar y trabajar, a partir de la expresión del informante o de los informantes claves. El número de sujetos que intervienen en la investigación dependen fundamentalmente de los requerimientos de datos o de información específica y profunda, más que de la búsqueda de la repetición de un

hecho o de una condición en los seres humanos que actúan como informantes claves (Ávila, 2002).

Las consideraciones anteriores son necesarias para comprender la aventura emprendida en el año 2014, cuando se inició el proyecto “Promoción de competencias parentales para el desarrollo de conductas prosociales de niños y niñas de cuatro a siete años en el Eje Cafetero”, coloquialmente conocido como “Crianza Para la Paz”, que tenía como propósito contribuir a avanzar en la configuración de escenarios de crianza y socialización de niños y niñas constructores de paz desde la primera infancia. Mediante la puesta en marcha del objetivo general, consistente en:

Fortalecer las competencias parentales para la crianza orientadas hacia la promoción de conductas prosociales en niños y niñas de 4 a 7 años del eje cafetero en condiciones de riesgo y vulnerabilidad social como el desplazamiento forzado, mediante el diseño e implementación de una intervención formativa diferenciada según el lugar, situación, etnia y género a partir del establecimiento de una línea de base de las competencias parentales y la prosocialidad infantil y el conocimiento ecoetnoantropológico de la familia y su contexto.

La *crianza* como categoría central ha querido abordarse para comprender cada vez más y mejor las condiciones socio culturales en las cuales se ejecuta la transferencia o no de los elementos culturales que le dan forma y sentido específico a un grupo social. Es claro que con la capacidad que desarrollan los investigadores cualitativos en su contacto con las personas y sus vivencias, es posible captar las metáforas y la fuerza simbólica del lenguaje relativo a la *crianza*, pudiendo adentrarse en el mundo de las concepciones simbólico-culturales de diferentes grupos sociales, que la piensan y la ejecutan de manera espontánea, mediados por sus condiciones específicas de adaptación y desarrollo, incluso para contrastarlas con los discursos hegemónicos construidos las más de las veces desde la institucionalidad establecida.

La investigación partió de la pregunta sobre los contextos en los cuales se desarrollan los procesos de crianza de los niños y niñas usuarios de los Centros de Desarrollo Infantil (CDI) de la ciudad de Pereira, departamento de Risaralda, Colombia. Describir y tratar de comprender tales contextos se aparejó con la idea de avanzar en la configuración de escenarios de crianza y socialización de niños y niñas constructores de paz desde la primera infancia.

El abordaje investigativo se hizo mediante la investigación cualitativa, aprovechando metodológicamente las potencias analíticas de la Teoría Fundamentada, puesto que según Strauss y Corbin (2002), el método usado por este tipo de investigación permite la generación de un cuerpo teórico explicativo de una situación o un hecho social explorado, a partir de la recolección y el análisis sistemático y riguroso de datos obtenidos a menudo de fuentes tan naturales como las narrativas (discursos) de las personas, o la observación de sus actuaciones y conductas en el proceder cotidiano.

Este tipo de metodologías le da sentido a la afirmación del *análisis* como la interacción entre los investigadores y los datos. En los datos se encuentran los hechos o las situaciones motivo de búsqueda, externalizadas en las narrativas o en las actuaciones de los informantes (en los investigadores se encuentra tanto la técnica como el potencial de creatividad, necesarios para extraer de los datos los sentidos que los seres humanos les asignan).

Para el estudio, la población estuvo constituida por los padres o cuidadores de los niños entre cuatro y siete años, de tres CDI del municipio de Pereira.

Se tomó como unidad de análisis los *contextos* en los cuales se desarrollan los *procesos* de crianza, adoptados por los padres o cuidadores de los niños de los CDI, como una manera de identificar el cómo o el dónde se ejecuta la crianza como parte de la realidad social de los grupos humanos.

En este sentido, se partió de considerar que los contextos podrían ser agrupados de la siguiente manera: a) *Materiales* o *físicos*: dónde se ha vivido, qué se tiene y qué no se tiene o se ha tenido para la crianza de los niños: bienes muebles e inmuebles de las familias y las personas. b) *Situacionales*: composiciones propias de las condiciones no materiales de vida de las familias: interacciones, religión, ideología, conflictos, valores, principios, entre otros.

Los Informantes claves (padres o cuidadores) se seleccionaron mediante muestreo intencional o por conveniencia, puesto que en este tipo de estudios no se deja al azar la selección de personas que compartirán sus experiencias como informantes claves. La selección se hizo con la ayuda de los funcionarios coordinadores de los CDI. Se incluyeron en la investigación a cinco personas que cumplieron con los siguientes requisitos: a) experiencia de ser padre, madre o cuidador permanente de un niño matriculado en uno de los CDI seleccionados; b) aceptación libre y espontánea para participar en la investigación, y la firma del Consentimiento Informado

Robert Myers (1994) describe a los cuidadores como “personas que no solamente están encargadas de dar las respuestas directas a las necesidades del niño sino que también deben ayudar a proporcionar el ambiente físico y a protegerlo. Dice Myers que la persona cuidadora utiliza para su labor de crianza: a) (Eisenberg) cierta tecnología (serie de prácticas); b) una idea de lo que debe hacer, es decir, las prácticas reglamentarias y c) creencias de por qué una u otra práctica es mejor que la otra

Los datos se recolectaron mediante la Técnica de Entrevista a Profundidad, modalidad abierta o no estructurada, de tipo individual, con una duración promedio de 45 minutos. Se trató de espacios amenos al interior de los CDI, en los cuales fue posible, a través de temáticas y preguntas inductoras, establecer una conversación fluida entre el in-

investigador y el informante (padre o cuidador), a través de la cual fluyó la narrativa cargada de hechos, situaciones y experiencias relacionadas con el ejercicio de la *crianza*, en al menos tres generaciones: los abuelos, los padres actuales y los hijos. Un supuesto de gran ayuda fue considerar que no hay rutas precisas, ni métodos rígidos: debe el investigador darle el valor que se merece la intuición (De la Cuesta, 2010). Con el debido consentimiento, las entrevistas fueron grabadas en un dispositivo electrónico de audio.

El material recolectado en cada una de las entrevistas y contenido en las grabadoras de audio, es decir, las voces de los informantes, se transcribió a un texto en Word, siendo éste una versión completamente fiel, conservando las palabras y las frases de las personas tal cual fueron expresadas.

Una vez transcritos los datos, se inició el proceso de análisis, el cual requirió un manejo paciente y meticulado. Para facilitar el procedimiento se usaron algunas matrices, de construcción y diseño propio: matriz de codificación inicial o de codificación abierta construida en Excel, utilizada para el procesamiento formal de los datos, para contar con un instrumento que permitiera trabajar con el material más relevante de cada entrevista. En esta matriz se transcribieron los contenidos más llamativos de las narrativas, convirtiéndose, de esta manera, en unidades textuales, a partir de las cuales el análisis se hace más asertivo.

El trabajo de transcripción y conversión de los discursos en unidades textuales en la matriz favoreció la emergencia de las categorías iniciales, entendidas como “conceptos derivados de los datos que representan fenómenos”; y los fenómenos entendidos como las “ideas centrales en los datos, representados como conceptos”; o entendidos también como “ideas analíticas pertinentes que emergen de nuestros datos” (Strauss y Corbin, 2002, p.124).

En adelante el trabajo metodológico sigue las pautas propuestas por Strauss y Corbin (2002). Así, por ejemplo, con los datos contenidos en la matriz inicial se realiza un ejercicio de conceptualización. “Al conceptualizar hacemos una abstracción”. Durante esta fase se tomaron las unidades textuales consideradas relevantes para la investigación y se trabajó el objeto, el acto, la palabra, la acción, la interacción o el acontecimiento o conjunto de acontecimientos que, a juicio del analista, estuvieron presentes en cada unidad textual. A la conceptualización ayudaron de manera especial *las notas de campo*, presentes en los *diarios de campo* del investigador. Este fue un componente fundamental en los procesos posteriores que están orientados a descubrir y describir el sentido de los acontecimientos.

Las *categorías* se construyeron teniendo como base o como materia prima los conceptos elaborados o trabajados en la fase inicial; y fueron igualmente elementos claves para definir las propiedades y construir *Subcategorías* (explicaciones de los por qué, cuándo, cómo y dónde, que posiblemente existan en una categoría).

Posteriormente se realizó el ejercicio de saturación de categorías. Dado que cada entrevista aportó un número grande de categorías iniciales, y siendo necesario realizar un ejercicio de comparación de hallazgos, se utilizó otra matriz para observar permanentemente cómo se producen, en diferentes entrevistas, fenómenos similares.

Luego se realizó la Codificación o Categorización Axial, la cual consistió en retomar las categorías que mejor se ajustaron a los objetivos planeados para la investigación; es decir, se seleccionaron los *fenómenos* con mejor relación con el problema o la pregunta de investigación. Se seleccionaron de manera teórica las siguientes categorías axiales: a) las influencias en la crianza; b) la caracterización de la crianza desde la voz del informante y c) el papel de la institucionali-

dad. Estos códigos (teóricos) facilitaron la agrupación de las categorías iniciales con mayor saturación durante el ejercicio de análisis inicial, que facilitaron al investigador inicial el proceso de construir sentido, inicialmente descriptivo. “El propósito de la codificación axial es comenzar el proceso de reagrupar los datos que se fracturaron durante la codificación abierta”(Strauss y Corbin. 2002:135).

Las categorías axiales actuaron como incitadores para construir sentido, haciéndose entonces indispensable realizar una nueva búsqueda bibliográfica trabajando los significados desde la perspectiva del lenguaje, su semántica y su relación con otros saberes, esto proceso facilitó el momento de Codificación Selectiva donde el investigador interlocuta e interactúa con los datos y establece de manera más precisa las interacciones entre ellos, reconociendo las relaciones entre categorías que emergen con mayor fuerza y mayor certidumbre. A esta altura ya el análisis está listo para darle paso al ejercicio descriptivo.

Para el ejercicio descriptivo se tomaron todas las categorías axiales, todas las notas registradas desde el principio de la investigación en los diarios de campo y en las observaciones –o en los memos elaborados por los investigadores–, poniéndolas en diálogo con la revisión bibliográfica inicial. Con estos insumos se realiza una descripción libre de los hallazgos, teniendo además como referente la pregunta y los objetivos de la investigación. Con este material se elabora un relato sobre los hallazgos principales y su importancia.

El ejercicio interpretativo se realiza para construir la teoría sustantiva que dé cuenta final de la pregunta de investigación. Se realiza utilizando la técnica de triangulación de cotejo.

Esta técnica permite poner en relación la voz de los informantes, que se ha mantenido vigente durante todo el proceso de investigación, con el conocimiento acumulado y con

las formas como el investigador concibe la realidad . Tiene en cuenta los discursos iniciales (las unidades textuales), los códigos iniciales, los códigos axiales y el ejercicio descriptivo. La Voz del Conocimiento Acumulado, trabajada como insumo fundamental con la primera y la segunda revisión bibliográfica, y hasta una tercera, que pueda necesitarse en la fase final. La Voz de los Investigadores presente en su ejercicio de análisis y notas durante la investigación.

La conjunción de estas tres voces permite tejer la teoría explicativa (o sustantiva) que actuará como respuesta a la pregunta problema de la investigación.

La teoría sustantiva está relacionada con la interacción permanente que el investigador logra en el proceso de recolección de datos; de los cuales pueden ir surgiendo nuevas hipótesis para ser verificadas. En tal sentido, esta teoría es el resultado del procesamiento sistemático de los datos de campo (mediante procesos de codificación y categorización). (Glasser y Strauss, 1967: 59)

Es la plataforma a partir de la cual se pueden escribir las conclusiones y las recomendaciones del proceso de investigación (Cuesta, 2006).

Algunos resultados. Algunos contextos importantes en la crianza de los niños

La potencia analítica de la Teoría Fundamentada aplicada en este ejercicio permitió identificar, desde las voces de los informantes (madres, padres y cuidadores), algunas situaciones importantes del contexto en el cual se ejerce la crianza de los niños usuarios de CDI en Pereira.

Como producto de las entrevistas realizadas a los informantes claves, emergieron 114 categorías iniciales, las cuales sirvieron de materia prima para avanzar en el proceso de análisis. Estas suscitaron en los investigadores el poder visualizar la crianza a través de tres grandes categorías, de

las que se describen dos, por ser las más trascendentes en el ejercicio investigativo de hacer visibles los contextos de crianza: las influencias en la crianza y el papel de la institucionalidad.

Influencias en la crianza: influencias del contexto en la crianza

Según la Real Academia de la Lengua Española, la palabra *influencia* denota la acción y efecto de influir; este vocablo se deriva del latín *influēre*, que entre sus acepciones tiene: a) dicho de una cosa: producir sobre otra ciertos efectos; como el hierro sobre la aguja imantada, la luz sobre la vegetación, etc.; b) dicho de una persona o de una cosa: ejercer dominio o fuerza moral; c) contribuir con más o menos eficacia al éxito de un negocio.

En cualquiera de los significados anotados, *influencia*, como acción de influir, está haciendo referencia a la posibilidad que tiene una fuerza emanada de una persona, de una cosa o de una circunstancia, de generar cambios en otra persona, cosa o circunstancia.

Este término, con su poder comunicacional, ha servido para agrupar el conjunto de personas, cosas y circunstancias que influyen sobre la crianza de los niños, tomados de las voces de los informantes como externalización en el discurso de sus experiencias y sus construcciones mentales.

En los procesos analíticos de la investigación, se identificaron algunas condiciones o circunstancias que afectan de manera notoria los procesos de crianza. Se mencionan algunos por su importancia y porque, si bien se identifican de manera clara por lo informantes, es un hecho que, empíricamente, son influyentes importantes en la crianza en el momento actual (en muchas regiones de Colombia).

El desplazamiento forzado

Es una condición en la cual se han visto envueltas muchas personas y muchas familias de amplias zonas del territorio colombiano, por acción de fuerzas armadas legales e ilegales, que han generado históricamente condiciones tan inhóspitas, que hacen peligrar la vida de las personas, al punto de que deben abandonar sus bienes materiales y no materiales abruptamente, con consecuencias inconmensurables en las esferas biológicas, mentales, sociales y espirituales de los adultos y los niños.

El Artículo 1º de la ley 387 de 1997 establece que:

Es desplazado toda persona que se ha visto forzada a migrar dentro del territorio nacional abandonando su localidad de residencia o actividades económicas habituales, porque su vida, su integridad física, su seguridad o libertad personales han sido vulneradas o se encuentran directamente amenazadas con ocasión de cualquiera de las siguientes situaciones: conflicto armado interno; disturbios y tensiones interiores, violencia generalizada, violaciones masivas de los Derechos Humanos, infracciones al Derecho Internacional humanitario u otras circunstancias emanadas de las situaciones anteriores que puedan alterar drásticamente el orden público.

Un ejemplo tipifica el drama y el sufrimiento de las personas que han padecido el rigor del desplazamiento forzado:

Yo nací en Bogotá, luego de Bogotá nos fuimos para Cali, no... luego de Bogotá nos fuimos para el Caquetá y del Caquetá como teníamos un empresa de calzado y todo eso; nos estaba yendo muy bien y en ese tiempo la guerrilla estaba haciendo..., y entonces nos tuvimos que venir y nos vinimos para Cali. En Cali estuvimos mucho años y fue una época muy chévere, allá estude la primaria y todo y... bueno de Cali. Estuvimos y bueno la guerrilla nos encontró porque salimos por un canal de Tele Pacífico, porque allá también nos estaba yendo muy bien con el zapato y todo y que y la Guerrilla nos encontró y nos volvió

amenazar y nos vinimos para Santa Rosa; en Santa Rosa hice décimo y ya no sé, nos estaba yendo también porque allá es un pueblito sin desprestigiar pues el pueblo porque fue muy bacano vivir allá, pero no había oportunidades como empleo si y ya... y dificultades económicas y nos tuvimos que venir para Pereira más cerquita y ya aquí estamos desde hace diez años y ahí vamos para adelante. (E1p8)

En este párrafo se condensa no sólo la ruta de los desplazamientos forzados, sino las razones: la violencia y la falta de oportunidades para ejercer los oficios y desarrollar las empresas que constituyen la base del sostenimiento económico de la familia. Se tiene un arte o un oficio, se ejercita con buenos resultados para el grupo familiar, pero la adversidad se presenta y los desplazamientos son entonces el recurso último para preservar la familia, en precariedad existencial, pero al menos con vida.

El fenómeno del desplazamiento forzado en Colombia se encuentra íntimamente ligado a la pérdida de la tierra, la cultura y la comunidad a la que han pertenecido las familias (Gaviria, 2012).

En el Informe 2016 sobre desplazamiento forzado en el mundo, presentado por la Agencia de la ONU para los Refugiados (ACNUR / UNHCR, 2016), se destaca que Colombia es el segundo país en el mundo con el mayor número de seres humanos en condición de desplazamiento forzado, con 7.7 millones, la mayoría en el interior del país. Destaca además que Colombia tiene el deshonroso sitio, junto con Afganistán, la República Centro Africana, Irak y Sudan, de poseer a la fecha un indicador de más de un desplazado forzoso por cada 10.000 habitantes. Además, para la época, Colombia está registrada como el país con la población de desplazados internos más numerosa en el mundo.

Lo anterior significa que, según las cifras oficiales, cerca del 9.9% de la población colombiana, al finalizar el año

2016, vivía en condición de desplazamiento forzado por la violencia.

Los desplazamientos forzados se acompañan de desarraigos y de bruscos cambios de contexto en los cuales se requieren esfuerzos ingentes de los grupos familiares para mantener los patrones de crianza originales, cuando el grupo no es desintegrado y migra de una población a otra; cosa distinta ocurre cuando la familia es desconfigurada por el asesinato o la desaparición forzada de alguno de sus miembros, porque a mayor autoridad representada por quien desaparece, mayor afectación en la configuración de la familia original y peor pronóstico en el proceso de adaptación a las nuevas realidades, a las cuales debe enfrentarse la familia desplazada.

La crianza de los niños se afecta de manera notoria con las problemáticas que influyen en la dinámica familiar, puesto que las más de las veces el grupo debe volcar todos sus esfuerzos a la práctica elemental pero fundamental de la sobrevivencia, en medios desconocidos y adversos, generándose actividades o roles que son asumidos de manera atípica por miembros no preparados adecuadamente, lo que actúa como fuerza que modifica, distorsiona o daña el sistema tradicional que estaban acostumbrados a los componentes del grupo familiar (Quintero, 2003). No es raro entonces ver niños trabajando, madres cabezas de hogar en oficios de rebusque, jóvenes en actividades ilegales, en fin, miembros de las familias asumiendo roles completamente separados o diferentes del ideal inicial de la familia, antes del agresivo desplazamiento forzado.

Los miedos por el presente cargado de penurias y actos heroicos de sobrevivencia, y por un futuro incierto con protección inestable por parte de los organismos del Estado, constituyen un marco en el cual las familias en condición de desplazamiento forzado ejercen los actos de crianza, en medios desconocidos en los cuales deben insertarse y aprender

a adaptarse a culturas diferentes, con consecuencias muchas veces no saludables ni satisfactorias para las generaciones en proceso de formación.

La drogadicción como fenómeno amenazante para las familias

El caso de las familias con esposo-padre drogadicto:

Es una gran verdad porque inclusive mire que el papá de los niños tuvo un problema con las drogas y eso que el papá (abuelo) era muy estricto. Pero él (el papá) otra vez cogió ese problema de las drogas y volvió; entonces desde ahí yo decidí no volver con él porque era peligroso tanto para mí como para los niños... entonces les pedí ayuda a mis papas y mis papas me recibieron muy bien y ya ahí estoy con ellos desde hace dos años, pero sin dejar de querer al papá. (E1p19).

La situación expuesta del padre pone en evidencia la influencia nociva del uso de sustancias psicoactivas (SPA de ahora en adelante) en la crianza. Al menos dos situaciones adversas se aprecian. Por un lado, el padre drogadicto es un peligro para la familia, en especial para los niños; por otro lado, se genera una ruptura intensa en el hogar, ocurre una desestabilización en la familia, desaparece el padre y tiene que retornar la madre con sus hijos a su hogar paterno (con todas las implicaciones y repercusiones que ello tiene).

El contexto de crianza puede entenderse, entonces, influenciado por el miedo que genera un padre adicto a SPA, una familia sin figura paterna, un hogar sin padre que provea, una familia en espacios prestados por los abuelos, la influencia permanente de los abuelos, la ambigüedad afectiva frente al padre y la inestabilidad en tiempo y espacios.

Pero no se trata solamente de la amenaza del padre drogadicto. Más allá de esto, está un contexto cargado de microtráfico. Fuerzas que pulsán por aumentar el mercado del consumo de SPA, estimulando de muchas maneras el consu-

mo en los niños y en los jóvenes. Los miedos están presentes. Los niños no se dejan salir a la calle porque el consumidor o el vendedor de SPA los acechan para sus fines protervos.

Porque yo quiero que mis hijos no estén en una situación así el día de mañana, porque ahorita el Gobierno es muy permisivo con eso de la dosis personal, que yo no sé qué, si me entiende? (E01p15).

Se suma a lo anterior la sensación de desamparo frente al Gobierno o frente a la institucionalidad, puesto que se supone son los agentes encargados de la protección del ciudadano y su familia. Las escasas y pobres reacciones del Estado y el Gobierno frente a problemas de tan intensas repercusiones sociales, son percibidas por las personas y se hace evidente su postura de temor frente a lo que puede pasar con los padres y con sus hijos. Es así como figuras construidas en el imaginario tradicional de las personas, como representantes de autoridad y de protección, se muestran débiles, inestables, con poco valor moral y con poco poder para actuar para resolver situaciones de tensión: no están presentes ni la figura paterna, ni el Estado con sus instituciones, ni el Gobierno.

Varias investigaciones citadas por Tur, Maestre y Del Barrio (Tur, 2004) permiten afirmar que:

La familia y el entorno en el que crece el niño aporta los modelos a seguir y, al tiempo, sirve de poso para la ejecución de las futuras conductas. De este modo, la mala calidad de las relaciones puede ser precursora de la agresión y facilitar la vulnerabilidad emocional en el niño.

Esto es percibido, así sea empíricamente, por los cuidadores responsables, quienes se esmeran por procurar un medio emocionalmente tranquilo para la crianza, a pesar de vivir en condiciones signadas por muchas carencias de tipo material.

La compensación y el equilibrio frente a las dificultades emergen a partir del esfuerzo de la madre, quien se rebusca, solicita ayuda, encuentra protección en las redes familiares, se esfuerza, asume el papel de ordenadora de las reglas e incluso castiga, poniendo todo su potencial al servicio de la familia para evitar la catástrofe de su desintegración.

El castigo y el maltrato: la gran confusión. La racionalidad del castigo

No es fácil dilucidar las diferencias entre castigo en genérico y el castigo con carga física, que puede confundirse con maltrato. Los académicos y los intelectuales probablemente tengan muy clara la diferencia entre lo uno y lo otro, pero lo que se aprecia en las narrativas de los informantes que fungen como cuidadores, es que las personas que deben enfrentar situaciones de tensión importante en la relación con los hijos, no siempre tienen claro cuándo el castigo ejercido, con cargas sobre el componente físico de los hijos, se convierte en violencia.

Porqué nos castigaban? porque... bueno! porque nosotros queríamos conocer lo que no habíamos conocido;, nos entraron a unos colegios que no eran cristianos, eran colegios normal y nosotros queríamos ver como esas cosa de los demás y entonces por conocer esas cosas decíamos mentiras y cosas así..., entonces como nos castigaban? pues no se eh... a veces nos pegaban después, no se... a veces hablábamos. (EO1p3).

Las normas, que en su conjunto y en un contexto social específico constituyen la moral, establecen un marco de acción en el cual deben moverse los niños. Su transgresión justifica el castigo. Es decir, el castigo tiene el papel social de ayudar a que los seres humanos ajusten sus comportamientos a las normas prevalentes.

La ambigüedad cede cuando se traslapa desde el discurso sobre el castigo, un antes con recriminaciones (cuando

el sujeto era el castigado), y un ahora (cuando tiene hijos y actúa como cuidador). En el antes, el castigo físico era un asunto desbordado y sin sentido. En el ahora, se justifica, e incluso llega a considerarse como una condición fundamental e imprescindible para la crianza de los niños.

Un término acuñado y estudiado por algunos autores aporta elementos para intentar comprender el papel del castigo en los procesos de crianza de los niños. Se trata del *castigo parental*. Este se define como un mediador de la interacción entre padres e hijos en condiciones de conflicto.

En términos generales consiste en una modalidad del repertorio de estrategias educativas, de corrección o amonestación que utilizan madres y padres para formar a sus hijas e hijos; pretende socializar al infante, mediante restricciones y amonestaciones, en los valores, creencias y comportamientos esperados, en particular la obediencia, el respeto y el buen comportamiento. (Valtin, 1996)

Sostiene Sánchez, G. (2009) que el castigo parental tiene que ser asimilado por el niño que usa su propio arsenal de recursos de comprensión, de recursos emocionales e incluso su capacidad moral para acomodarse a los mandatos o decisiones del adulto. He ahí la importancia de establecer una comunicación asertiva con los hijos frente a la racionalidad del castigo, en el entendido que los niños lo comprenden y lo valoran de acuerdo con las circunstancias. Es entonces muy grave el castigo y las consecuencias cuando no se usan espacios para reflexionar con los niños sobre la razón y la magnitud del castigo, máxime si obedecen a una actitud emocional irreflexiva de un adulto, porque el niño se queda sin la explicación lógica del evento. Es altamente posible que los niños comprendan que el castigo ejercido por las figuras parentales, en las cuales prima el amor, el sentido de protección y el cuidado, opera como un mecanismo regulador de las emociones y el comportamiento.

Veamos el papel del papá frente al castigo:

No, siempre con razón porque pues, no pues... uno decía ah! me pegó por nada!, como todo adolescente, pero ahorita no, vea que eso me sirvió para... ahorita e... tengo los míos veo que eso me sirvió muchísimo y que pues no era así como un castigo severo, normal pero no era tan duro. (EO1p4)

Esta valoración cambiante del castigo, incluso el físico, mediado por el cambio de roles entre generaciones, está en las representaciones mentales de muchos cuidadores, siendo validado y, por ende, usado como medio idóneo para ejercer la autoridad.

El cambio de roles implica un proceso de descentramiento frente a la concepción del castigo físico. De la expresión del adolescente sancionado por transgresor de normas paternas: “ah! me pegó por nada!”, a la afirmación de ese mismo ser humano, ahora actuando como adulto cuidador: “ahorita que tengo los míos veo que eso me sirvió muchísimo...”. Se evidencia un giro trascendental que amerita mayores procesos de profundización, porque incluso el contexto social ha virado de una manera tal, que las normas vigentes consideran el castigo físico como una modalidad de maltrato y, por ende, un asunto plenamente punible.

El cambio es sustancial: de ser concebida como una situación injusta pasa a ser una situación comprensible, justificable y innecesaria!

Otro asunto que se asoma en los discursos de los informantes cuidadores y que amerita ser profundizado es el castigo y el género. “Mi mamá ha sido como yo, más... como le digo más tierna más...” (EO1p4). Se reconoce el papel del hombre, en las familias nucleares, como el ser humano depositario de la capacidad de castigar físicamente, incluso de manera desbordada en algunas ocasiones, situación ligada probablemente al imaginario del hombre – fuerza.

Por otro lado, es posible percibir que en las relaciones entre cuidadores y niños, durante la crianza, se moviliza de manera permanente la dualidad premio-castigo. El premio como un incentivo frente a las acciones ejecutadas dentro la normalidad esperada.”No... nos llevaban al parque, nos invitaban a comer”. (EO1p6)

Es claro entonces que en los discursos de los diferentes informantes, cuidadores como son de niños y niñas, el castigo físico emerge siempre como un dispositivo corrector, aunque a veces, muchas veces, se trata de minimizar su presencia, su frecuencia y su intensidad: dicho de otra manera, los informantes no niegan la existencia de esta forma de castigo:“Y con los castigos, por ejemplo, él pelea mucho con la hermanita por los juguetes entonces yo trato de hablar con ellos y trato de pegarles menos” (EO1p11). Esto implica que no es posible negar el castigo físico como una realidad social, abordable sólo mediante trabajo permanente, regular, debidamente planificado en toda la población, con efectos medibles a mediano y largo plazo.

El valor social del castigo. Emerge con mucha fuerza la necesidad de expresar el valor que se le asigna al castigo como instrumento ordenador de los seres humanos en formación, de tal suerte que muchos de los males contemporáneos, expresados en el comportamiento de las personas, son atribuibles a la ausencia del castigo como instrumento regulador.

Pero también en mi mente hay una cosa o sea... hay un dilema ahí porque ahorita hay tantos marihuaneros viciosos en las calles porque a la mamá y al papá le faltó un poquito más de mano dura con esos. (EO1p13)

“Padres sin mano dura” se quedan sin herramientas para contraponer una barrera a los riesgos que se viven fuera de la casa y, en consecuencia, los niños que son objeto de su

cuidado se quedan desprotegidos. Es un pensamiento que no es escaso en la población general.

Vale la pena mencionar que los cuidadores están en medio de la tensión que genera, por un lado, tener en su imaginario el castigo físico (mano dura) como un elemento de barrera fundamental para mantener a los niños en medio de la norma que los protegerá de las amenazas del medio externo a la familia y por otro lado, la presión que constantemente ejerce el medio, anunciando medidas contra aquellos cuidadores que impongan castigos físicos (maltrato) a los niños.

Esta situación es la que describe la participante como “en mi mente hay un dilema”. El cuidador que recibió castigos físicos, y ha razonado sobre los efectos en su comportamiento, se niega a abandonar esta práctica. Toma situaciones de vidas ajenas para justificar lo que hicieron sus padres con él y lo que hace actualmente con sus hijos. Es una situación dual que amerita ser profundizada.

Influencia religiosa. La religión tiene un gran peso en las consideraciones de los cuidadores y como tal aporta una serie de elementos contextuales de gran importancia en la crianza. “Yo nací en un hogar cristiano, de papá mamá y dos hermanos siempre nací en esta religión” (E1p1). “Siempre contar con la palabra de Dios, la Biblia... cierto. Mi papa desde pequeña él me inculcó los valores de la Biblia” (E1p2). “Castigar a los muchachos porque si los castigas con vara los librarás desde hoy...” (E1p14).

Es tan poderosa la influencia religiosa que se traslapa de generación en generación, utilizando los instrumentos más significativos, tales como los rituales y los textos sagrados: “pues vea como yo fui criada en un hogar pues así cristiano leyendo la Biblia, pues yo también le inculco a él todo eso, todas las noches oramos todas las noches tratamos de leer la Biblia juntos” (EO1p10).

La influencia religiosa incide de manera intensa en la crianza, pero con mucha confusión en el asunto de diferenciar el *castigar* del *pegar*”, en tanto el castigo físico es un asunto admitido por el texto sagrado e incluso lo anuncia como un elemento preventivo para futuros acontecimientos negativos: “castigar a los muchachos porque si los castigas con vara lo librarás desde hoy, pero no sin pegarles cierto...”(EO1p12)

La influencia de los textos bíblicos en cuanto al castigo de los niños es profusa, miremos por ejemplo:

Proverbios 23:13:“No escatimes la disciplina del niño; aunque lo castigues con vara, no morirá”.

Proverbios 23:14:“Lo castigarás con vara y librarás su alma del Seol”.

Hebreos 12:7:“Es para vuestra corrección que sufrís; Dios os trata como a hijos; porque ¿qué hijo hay a quien su padre no discipline?”.

Proverbios 13:24:“El que escatima la vara odia a su hijo, más el que lo ama lo disciplina con diligencia”.

Proverbios 19:18:“Corrige a tu hijo mientras hay esperanza, pero no desee tu alma causarle la muerte”.

Proverbios 23:12:“Aplica tu corazón a la instrucción y tus oídos a las palabras del conocimiento”.

Es evidente que se reconoce tácitamente la tendencia de los seres humanos a tomar sendas que podrían denominarse incorrectas desde la perspectiva de la moral que rige el comportamiento de un colectivo; en este caso, el cristianismo. Se reconoce también que existe y es lícito utilizar la corrección con castigo físico: “lo castigarás con vara” como un medio lícito, deseable o necesario para evitar males mayores e in-

cluso como una expresión de amor: “El que escatima la vara odia a su hijo, más el que lo ama lo disciplina con diligencia”.

La influencia religiosa en el castigo físico es incluso el centro de muchas prédicas religiosas:

En nuestro hogar, nosotros utilizamos la vara para castigar. Una vara real. Una vara hecha de madera. La vara de la corrección. Por supuesto, la misma se utiliza más con los menores que con los mayores de edad. Y aunque les aplicamos castigos con la vara, nuestros hijos siguen amándonos. Yo estoy convencido que una de las razones de ellos amarme como lo hacen es porque yo les disciplino cuando ellos están haciendo algo malo o algo que no deben hacer. (Kenaston, 2004).

Es posible percibir la gran similitud en las expresiones de estas fuentes, cuando se refieren al castigo, incluso físico, como una expresión no sólo de corrección, sino de amor hacia los hijos. Por un lado, la Biblia dice: “El que escatima la vara odia a su hijo, más el que lo ama lo disciplina con diligencia” (Proverbios 13:24). El predicador citado menciona: “Yo estoy convencido que una de las razones de ellos amarme como lo hacen es porque yo les disciplino cuando ellos están haciendo algo malo o algo que no deben hacer”(Kenaston, 2004:68). La participante en esta investigación expresa: “y eso me parece pues si es la mama y el papá obviamente quieren lo mejor para al hijo si lo castiga es porque lo ama y no lo quiere ver así” (EO1p17). El castigo parental, desde la versión religiosa, está al orden del día en el comportamiento de un grupo amplio de seres humanos.

Es evidente que el castigo tiene un fuerte arraigo en los imaginarios de las personas y esas raíces pueden evidenciarse en la historia, pero más fuertemente en la influencia religiosa judeocristiana, con documentación fuerte en los libros sacros (La Biblia en sus diferentes versiones).

La religión ha actuado como reguladora de las relaciones sociales en muchas culturas y la nuestra no es la excepción. De la religión se derivan una serie de preceptos morales que, como tales, regulan las relaciones entre los seres humanos, estableciendo tanto límites como canales de interrelación y convivencia. Allí subyace una de las facetas del papel social de la religión. En este orden de ideas, si el castigo, como precepto moral, tiene un sustento fuerte en la religión, no es de extrañar que los comportamientos de las personas relacionados con la crianza en el medio explorado tengan el castigo como una de las herramientas que permiten que los seres humanos, en especial los niños, asuman comportamientos dentro de las normas establecidas.

Según Garland, D. (1999:25), el castigo puede verse como:

Una especie de aparato técnico; un medio instrumental para lograr un fin. Así mismo puede considerarse como una relación coercitiva entre el Estado y el trasgresor, que es la imagen central que subyace en muchos estudios críticos de la penalidad. También puede representarse como un procedimiento legal, una forma de poder, un instrumento de dominación de clase, la expresión del sentimiento colectivo, una acción moral, un acontecimiento ritual o la encarnación de cierta sensibilidad.

La variada posibilidad de conceptualización del castigo quizá genere confusiones que, en el mundo de la vida, las personas que ejercen el cuidado de los niños o los jóvenes en formación la resuelven haciendo uso de sus recursos religiosos o ideológicos, si cabe el término: el castigo es corrección y demostración de amor, porque busca evitar sufrimientos mayores en el futuro del niño castigado.

Al trabajar este concepto debe tenerse mucho cuidado. El castigo está pensado como un asunto necesario para la formación del niño, incluso si es físico. Pero hay un sutil límite que lo convierte en maltrato. ¿Cuándo el castigo físico

es maltrato? ¿Cuándo es una medida de corrección? ¿Quién lo ha dicho?.

Quizá la respuesta pueda darse utilizando como recurso auxiliar el concepto de la institucionalidad. Sea lo primero decir que las instituciones sociales (familia, ley, gobierno, sectores sociales, justicia, mercado, ejército, religión, etc)...

Son conjuntos de prácticas sociales sumamente estructuradas y organizadas. Son los medios estables con los cuales una sociedad maneja ciertas necesidades, relaciones, conflictos y problemas recurrentes de manera ordenada y normativa para que las relaciones sociales sean razonablemente estables y diferenciadas. Cada institución se organiza en torno a un área específica de la vida social y proporciona un marco regulatorio y normativo para la conducta humana. (Garland, 1999)

La institucionalización es entonces el proceso mediante el cual los seres humanos adoptan de manera consciente o inconsciente el conjunto de preceptos que regulan sus relaciones con el entorno, a sabiendas de que en el entorno se encuentran otros seres humanos, animales y organizaciones de todo tipo. Las instituciones se estructuran a través del tiempo y retoman el conjunto de comportamientos estables que nacen de las relaciones entre las personas y se convierten en instrumentos reguladores de las conductas individuales y colectivas.

Comprender el papel social del castigo implica entonces entenderlo como una institución construida de manera particular en cada grupo social, que se entronca en su cultura y que juega un papel fundamental en el proceso de regulación de las conductas de los seres humanos, en el caso de los niños en el proceso de crianza. En este orden de ideas las instituciones son escenarios donde se generan, se desarrollan y se resuelven conflictos diarios específicos (Anderson, J. 1962). Por ello, es fácil comprender por qué al evocar el castigo aparecen en escena al menos los siguientes elementos en tensión: el portador de la norma (el cuidador), el suje-

to que viola la norma (el niño), la regla violada y la conducta que se asume.

Hecho social incontrovertible: el castigo físico existe. Hace parte de la cultura y fluye y se practica a pesar de las prohibiciones taxativas de la ley. Es una práctica social que se valida a través de los discursos de los cuidadores

Digamos que el castigo mío no es pegarles o a veces cuando toca, sí..., pero digamos eh el castigo mío es quitarle lo que a ellos más le gusta, por ejemplo, si usted hace esto no lo haga o no lo dejen ver televisión todo el día... algo así... trato de castigarlos más bien así, o no me sale y ya!". (E01p18)

El castigo físico asume diferentes formas que dependen de las circunstancias, de las personas cuidadoras y de la gravedad de las faltas. Así por ejemplo: "no pues yo manejo mucho la palmada en la cola, o sea que mucho, mucho no". (E01p27)

No obstante, la presión de los medios ha generado otras alternativas de castigo. ¿Qué tan efectivas son?. Una tesis que valdría la pena explorar en otros estudios es: frente a la incapacidad del Estado de identificar los límites entre el castigo físico con fines de corrección y el maltrato, se ha optado por visualizar todo castigo físico como maltrato real.

Es aquí donde encaja la confusión que se genera en los cuidadores: tienen construido la representación mental del castigo físico como instrumento institucionalizado para corregir y, como tal, un elemento fundamental en proceso de la crianza. Más aún, este instrumento se ha transmitido como válido de generación en generación, con potencia variable según las condiciones sociales de las personas y las familias. Desde la institucionalidad emergió con fuerza en el siglo pasado, al tenor de los derechos fundamentales de niños, niñas y jóvenes, el concepto de Maltrato Infantil, que ha tratado de posicionarse en las sociedades y en los dife-

rentes grupos que conforman la sociedad colombiana. Esto implicará, si logra penetrar en las costumbres y vida cotidiana de la gente, que el castigo en cada una de las personas se resignifique y ocupe un sitio diferente en el mundo de sus representaciones mentales.

Las representaciones mentales, como lo afirma Gutiérrez (2002):

Se construyen a partir de un contexto representacional delimitado por la actuación cognitiva, constituida por una serie de interacciones aprendidas del ordenamiento de la realidad, que la tradición cultural de cada grupo social ha llevado a cabo y que por lo tanto es histórica y dependerá de lo que también privilegie el contexto en el que el sujeto se desarrolle.

En Colombia, el castigo físico ha ocupado en las generaciones recientes y pasadas un espacio muy importante en los procesos de crianza. Se ha transmitido de generación en generación, sustentado o reforzado por la fuerza de la religión cristiana y traducido en prácticas que muchos seres humanos recuerdan, agradecen y usan en su desempeño como cuidadores.

Parece que existen una serie de patrones que están muy arraigados en los adultos cuidadores de la presente generación y de generaciones recientes, relacionados con el castigo como reguladores de la conducta de los niños. Los patrones de crianza hacen referencia a las costumbres, la tradición y el acervo cultural que se transmiten entre una generación y otra (Botero, Salazar, y Torres, 2009).

Por su lado, el maltrato infantil apareció con mucha fuerza en las últimas décadas para poner en el centro del conocimiento y la discusión el conjunto de situaciones adversas de orden físico, psicológico y social que afectan la salud, el desarrollo y el bienestar de los menores de 18 años. Así lo define la OMS (2014):

El maltrato infantil se define como los abusos y la desatención de que son objeto los menores de 18 años, e incluye todos los tipos de maltrato físico o psicológico, abuso sexual, desatención, negligencia y explotación comercial o de otro tipo que causen o puedan causar un daño a la salud, desarrollo o dignidad del niño, o poner en peligro su supervivencia, en el contexto de una relación de responsabilidad, confianza o poder. La exposición a la violencia de pareja también se incluye a veces entre las formas de maltrato infantil.

La fuerza de los medios por los cuales se difunden los contenidos, alcances y repercusiones del maltrato infantil ha generado un sentimiento de ambigüedad en las personas de la presente generación: por un lado tienen la influencia, poderosa por cierto, del castigo físico recibido de sus progenitores y/o cuidadores; pero por otro lado, tienen la presión no sólo mediática sino normativa, referente a las consecuencias de infringir castigos físicos a los niños. Más aún, sienten que muchos de las conductas inadecuadas de los niños y los jóvenes obedecen a la falta de corrección enérgica como lo es el castigo físico. Una madre amorosa, participante de la investigación, refiriéndose a los jóvenes consumidores de sustancias psicoactivas, señala como una causa importante la falta de “mano dura”, o sea, el uso de la fuerza correctiva en su crianza:

O sea eso a mí me parece horrible si porque les faltó mano dura, bueno, el Bienestar (ICBF) por no tanto ... y el bienestar (ICBF) con sus bobadas que no le pegue al niño que ya lo está maltratando y se lo quitan es a uno. (EO1p16)

El papel del gobierno y el Estado. El papel de la institucionalidad

Existe un serio cuestionamiento del papel del Estado frente a situaciones que los padres censan como peligrosas para los niños: “porque yo no quiero que mi hijos estén en una situación así el día de mañana porque ahorita el Gobier-

no es muy permisivo con eso a que la dosis personal que yo no sé qué... si me entiende?" (EO1p15).

Se pone en duda la utilidad y la bondad de algunas medidas que se encuentran en contrasentido con la concepción que tienen las personas del castigo, incluso el castigo físico:

O sea eso a mí me parece horrible si porque le faltó mano dura bueno, el Bienestar [ICBF] por no tanto y el bienestar [ICBF] con sus bobadas [Desconoce la autoridad de la institucionalidad] que no le pegue al niño que ya lo está maltratando y se lo quitan es a uno. (EO1p16)

Para las madres, el castigo tiene la importancia de ser barrera contra los peligros que acechan al niño por fuera del hogar. ¿Será que sobrevalora el castigo físico? Por otro lado, la institucionalidad (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF) está cuestionada. No articula con el pensamiento de las mamás en este tópico; más aún, es un peligro porque ella hace bien castigando al niño como manera de poner barreras contra los peligros –y el Estado las amenaza con sanción (le quitan el niño si ella lo castiga físicamente)–.

Esta parece ser una actitud ambivalente del Estado. No renuncia al concepto y la práctica de castigar con mano cada vez más fuerte a quienes trasgreden la ley, pero flexibiliza el concepto del castigo usado en los niños, más aún, penaliza a los padres o los cuidadores que utilicen el castigo físico como instrumento de crianza.

Dicho está que la institucionalidad es el conjunto de elementos materiales y no materiales que usa una sociedad para organizar las relaciones entre sus miembros, satisfacer necesidades colectivas, resolver problemas y elaborar propósitos comunes, utilizando instrumentos normativos que finalmente se orientan a proporcionar un marco regulatorio para la conducta humana. Cada institución se organiza en torno a un área específica de la vida social (Garland, 1999) y

le aporta normas y métodos a los seres humanos, de tal suerte que condicionan de cierta manera sus comportamientos.

En este orden de ideas, la existencia de las instituciones que ayudan al cuidado de los niños en edad pre escolar tienen, en tanto instituciones, el papel primordial de contribuir a la crianza en condiciones en las cuales los cuidadores naturales no pueden hacerlo. Puede afirmarse que actúan como suplementos de la casa y la familia en la cual debería estar todo el tiempo el niño. Si bien los cuidadores tienen el papel trascendental de generar mecanismos que garanticen que la necesidad de protección (Maslow, 1943) sea traducida en elementos materiales y condiciones que aseguren la seguridad de los niños, no siempre es posible lograrlo.

En Colombia las condiciones en las cuales viven muchas familias no permiten que sean los padres quienes tiendan ese manto protector sobre los hijos. El desempleo, la falta de oportunidades, la inseguridad, entre muchos otros condicionantes, hacen que los padres deban dejar a sus hijos en manos de terceros, con las implicaciones que esto suele tener. En este contexto emergen los Centros de Desarrollo Infantil (CDI), concebidos como:

Instituciones dirigidas a atender y promover un desarrollo integral a través de la educación inicial, con el apoyo de profesionales idóneos en temas relacionados con los diferentes componentes de la atención integral y cuidado, y de la generación de oportunidades de expresión y comunicación con pares y adultos, bajo las cuales se potencia el desarrollo en la primera infancia. (ICBF. 2012)

En algunos de sus propósitos es plenamente coincidente con la construcción que poco a poco se ha instalado en los imaginarios de la población de cuidadores que lo usan, cuando se plantea por qué acuden a estas instituciones: “porque yo entré a trabajar, porque el papá pues estuvo un año en ese problema, pues no me colaboraba para nada en-

tonces yo tuve que trabajar y entonces empecé a trabajar” EO1p28).

En ese mismo sentido es posible leer en los documentos técnicos que regulan el actuar de los CDI:

“Preferiblemente los niños y niñas mayores de dos años deben asistir a los Centros de Desarrollo Infantil y los menores de dos años, permanecer bajo el cuidado y crianza de su familia o red de apoyo de la misma. Aun así, las condiciones de las familias no permiten que esto se constituye en una postura inflexible, muchos bebés deben asistir a Centros de Desarrollo Infantil porque las condiciones familiares así lo requieren.

La atención en estos espacios se extiende desde los 3 meses, por cuanto el desarrollo actual de la sociedad y circunstancias sociales, económicas, políticas y culturales han requerido de los padres obligaciones por fuera del hogar que los llevan a buscar apoyo para el cuidado y potenciamiento del desarrollo de sus hijas e hijos en estos primeros años de vida, siempre y cuando se dispongan las condiciones de calidad requeridas para atender las particularidades del desarrollo en cada momento del ciclo vital. (ICBF, 2012, p.7)

La sociedad y la institución tienen claro que los niños menores de dos años deben estar bajo la protección de su familia, por cuanto se supone, es en ese espacio donde la nutrición física, afectiva y social tiene condiciones aptas para su cabal desarrollo. No obstante, tener claro este aspecto es reconocer la existencia de un número importante de niños cuyas condiciones de vida no serían adecuadas en hogares donde la madre y/o el padre se ven compelidos a dejar a los hijos solos, bien sea por el trabajo, bien sea por la búsqueda de trabajo o por otras situaciones. Esta es la realidad de muchas familias colombianas.

El Estado como responsable del bienestar de las personas y, en especial de los niños, podría asumir una de dos actitudes: por un lado, profundizar en el análisis de las con-

diciones materiales y no materiales de vida de las familias que no pueden cuidar a sus hijos; y desarrollar cambios estructurales que modifiquen sustancialmente la situación. Por otro lado, identificar las maneras como se externaliza el problema social profundo y delicado, y aportar soluciones intermedias que mitiguen la situación (sin involucrar soluciones de fondo).

En Colombia es un hecho que el gobierno y el Estado le han apostado a la segunda opción. Si los padres no pueden cuidar a sus hijos menores, entonces se busca una alternativa institucional, que cuide a los niños cuando los padres no pueden. Esta parece ser la racionalidad social de los CDI. Son lugares donde se tiene a los niños en jornadas que les permitan a los padres desarrollar otro tipo de actividades diferentes al cuidado. Con personal capacitado, en espacios casi siempre urbanos, con dotación adaptada a la función de cuidar y con horarios paralelos, casi siempre a las jornadas laborales diurnas.

Es entonces un instrumento utilizado para atenuar las tensiones que se suscitan entre las poblaciones en condiciones de marginalidad social y el Estado que sabe puede ser acusado de no cumplir con la obligación cardinal de garantizar la protección debida a las poblaciones. Pone en marcha unas instituciones como los CDI, que mitigan la necesidad inmediata pero no resuelven el problema estructural; una de cuyas manifestaciones es la incapacidad y/o la imposibilidad de los padres para cuidar a sus hijos en etapas muy sensibles de su proceso de crianza y desarrollo.

En tanto institución que suple una necesidad, tiene un propósito establecido desde el Estado y ocupa un lugar en el mundo de construcciones mentales de los niños y de los padres de los niños usuarios. La percepción que tienen los usuarios les es favorable, porque se trata de una solución coyuntural que en apariencia resuelve el problema del cuidado de los niños. Se trata de un problema apremiante, de

todos los días, que hace sentir su peso con la pregunta que se hacen los adultos: ¿Quién cuida los niños mientras no estamos? Ya está resuelto: ¡Los cuida el CDI!

Es en ese contexto donde se encuentra la explicación para respuestas de agradecimiento de la población: “acá nos tratan muy bien yo por eso escogí este jardín porque este jardín es muy bueno, independientemente de que nosotros tengamos otras creencias y ellos no” (EO1p29).

Pudiera entonces decirse que los CDI actúan como un paliativo que desvía la atención de las poblaciones de los orígenes y las soluciones de sus problemáticas centrales y estructurales: la pobreza, la marginalidad, la inequidad, la falta de oportunidades, el abandono social, la despreocupación del Estado. Soluciones como los CDI, deberían ser excepciones brindadas a padres y familias, en situaciones coyunturales que les impiden cumplir temporalmente con las obligaciones propias de la crianza. Infortunadamente se han generalizado y se convierten en alternativas de crianza para los niños casi de manera permanente, porque las condiciones sociales de los padres no cambian.

A manera de reflexión

Pensar la paz en Colombia implica volver la mirada hacia la crianza de niños, niñas y jóvenes, porque la paz no se da por generación espontánea, sino que es un constructo mental, espiritual y material de los seres humanos, en un momento histórico que proyecta condiciones de vida adecuadas para la presente y las futuras generaciones.

En las condiciones actuales la crianza como una construcción social –que provee protección a los niños, niñas y jóvenes en proceso de desarrollo, a través de cuidados y elementos materiales– exige miradas analíticas más profundas, procurando diseñar estrategias de intervención que aporten

tranquilidad al cuidador, seguridad a las familias y protección real y permanente a los menores.

La nuestra, la colombiana, es una sociedad con miedo: cría a sus hijos con miedo, en medio de los miedos. Se puede definir el miedo como un conjunto de sensaciones, normalmente desagradables, que se ponen en marcha ante peligros que se viven como reales, originando respuestas de tipo defensivo o protector. Estas respuestas se manifiestan en un conjunto de reacciones fisiológicas y de conductas que buscan una adaptación a las condiciones adversas como manera de sobrevivencia o que generan verdaderos desastres en las personas y sus grupos sociales. El desplazamiento forzado, la drogadicción, el narcotráfico, la inseguridad, las violencias de mil caras, entre muchas otras, constituyen contextos que no favorecen la crianza, en los cuales es posible encontrar explicaciones a conductas bizarras de muchos colombianos. Este elemento debe ser profundizado porque constituye una condición contextual que debe ser intervenido desde sus raíces, incluso para la construcción de una paz auténtica y duradera paratodos.

La crianza mediada por el castigo es un asunto que los estudiosos deben profundizar porque la urgencia de modificar conductas en relación con estas conductas debe empezar por la exploración de los contenidos profundamente arraigados en sus imaginarios, en sus representaciones mentales y en sus actos, de tal suerte que las prédicas y los programas contra el castigo que se asemeja al maltrato, deben empezar por explorar técnicas que ayuden a desaprender para que las nuevas enseñanzas tengan campo abierto, fértil y expedito para nuevas modalidades de crianza sin castigo con maltrato.

Si bien los CDI constituyen una solución para la situación precaria de muchas familias, no debe dejar de pensarse que es una solución coyuntural, puesto que los niños deberían tener como lugar natural para su crianza y su desarrollo el

calor del hogar y la protección de la familia, cualquiera sea su tipo y su estructura. El Estado, responsable del bienestar de las poblaciones, debería repensar sus inversiones, centrándolas fundamentalmente en propiciar mejores condiciones materiales y no materiales, garantizando trabajo digno, estable y bien remunerado, y garantizando educación masiva gratuita, integral y universal; esto último como dos elementos claves para que todos los derechos fundamentales de los seres humanos, adultos o no, fluyan y se materialicen. De esta manera, se propiciarán condiciones adecuadas para la crianza de las próximas generaciones de colombianos.

La investigación cualitativa, en cualquiera de sus modalidades, constituye una herramienta idónea para hacerle preguntas al conjunto de realidades que, en suma, le dan presencia social al fenómeno de la crianza, y le dan profundizando en la comprensión de sus múltiples aristas y contextos. Todo esto aportará elementos que permitirán mejores intervenciones que partan de los pensamientos, significados y actitudes de los padres y cuidadores, y no del ejercicio de la norma institucionalizada e institucionalizadora. Allí donde se pulse el pensar y el sentir de los seres humanos, habrá mayores y mejores posibilidades de cambio consentido y mancomunado.

CAPITULO IV.

De la incertidumbre a las posibilidades

Patricia Granada Echeverri
Lina Lucía Ortiz Granada

Los nuevos Desplazamientos: crianzas, parentalidades y familias

La desinstalación del conflicto y la instalación de las expresiones del posconflicto, en formas instituidas y agenciadas en las dinámicas del mercado de bienes y servicios sociales, nos dio elementos para afinar la intuición y pensar en el momento necesario de un nuevo acuerdo humano: acción sin daño. Este acuerdo exige altas competencias cognitivas y sociales, y un estilo distinto de inteligencia colectiva capacitada para anticipar las consecuencias de las decisiones presentes. Este ejercicio deberá ser tarea urgente de académicos, operadores y agentes de política.

Los estudios sobre las consecuencias de la institucionalización y masificación de formas de cuidado de niños y niñas, considerados vulnerables por las situaciones que viven sus familias, derivadas de las fallas estructurales de la sociedad, no sólo es un reto operativo en la implementación de políticas y programas, sino que es un asunto de interés académico y además público, ya que es claro que si no es en la familia sino en los nuevos lugares donde se desarrolla la crianza, esos nuevos lugares serán los escenarios de constitución de los nuevos sujetos de la política y las subjetividades de lo político.

Las crianzas institucionalizadas y masificadas modifican la relación estado-familia, familia-infancia, familia-educación, familia-trabajo, familia-consumo, familia-profesiones, entre muchas otras. Derivadas de los cambios en esta relación, se modifican también los sentidos y las prácticas políticas de las

generaciones de adultos actuales y, más aún, en los niños y niñas que crecen en dichas dinámicas y contextos.

La investigación realizada nos permitió entender a la familia y a los CDI como entornos educativos en los que niños, niñas y personas adultas se desenvuelven y construyen el conocimiento en tensión, entre lo cotidiano y el conocimiento derivado de las profesiones. Como lo afirma Lacasa (1990), el contexto es inseparable de contribuciones activas de los individuos, sus compañeros sociales, las tradiciones sociales y los materiales que se manejan. Desde este punto de vista, los contextos no han de entenderse como algo definitivamente dado, sino que se construyen dinámicamente, mutuamente, con la actividad.

Infancia y políticas de estado en Colombia

*Las nuevas ciudadanías en los Centros de Desarrollo Infantil (CDI)
del eje cafetero, Colombia*

A partir de la ley 1098 del 2006, código de infancia y adolescencia, Colombia se pone a tono en legislación y en el cumplimiento de los compromisos internacionales con la protección integral de la infancia, derivados de la convención y la declaración de los derechos del niño. Legisladores, instituciones y sociedad civil se ven avocadas al cambio cultural que exige el reconocimiento de los niños y niñas como sujetos de derechos, a comprender los significados de la protección integral y las exigencias prácticas de la puesta en marcha del cuidado de la vida centrada en los niños y niñas, en el marco de una cultura que ha legitimado la violencia como didáctica de la crianza, la educación y la socialización.

La puesta en marcha de la política de primera infancia, “De cero a siempre”, ha direccionado programas y proyectos en los cuales se han comprometido los gobiernos nacional y local, sembrando nuevas instituciones, transformando las viejas y convocando profesiones y experticias para confi-

gurar lugares donde avanzar hacia las nuevas ciudadanías, con derechos, protegidas y en paz.

Los CDI son uno de esos nuevos lugares, los cuales se han construido e instalado a lo largo y ancho del país, en las zonas donde los hijos y nietos de las familias víctimas de la guerra requieren de atención y cuidado preferente. En ellos, disciplinas como psicología, pedagogía infantil, trabajo social, fonoaudiología, medicina, entre otras, confluyen para operar los lineamientos de política: “todos protegidos, todos alimentados, todos creciendo sanos, todos con familia, todos con educación, todos participando”.

El reto de lograr estos objetivos obliga a la innovación social. Más allá de los lineamientos arquitectónicos, nutricionales y de dotación básica para garantizar cerrar las brechas del hambre y la desigualdad social, se requiere de nuevas pedagogías que garanticen el desarrollo integral desde la primera infancia, vinculando a los niños y niñas en los procesos de constitución del nuevo país en búsqueda de la paz.

El cuidado de la infancia, su desarrollo integral, obliga a que se integren a las familias con su historia familiar, su vida cotidiana y sus sueños en las prácticas pedagógicas. También a sus comunidades, que se hacen presentes con los conflictos sociales, donde perviven las huellas del dolor y la guerra, para facilitar la emergencia de las nuevas narrativas de la paz.

Con la Constitución de 1991, Colombia se define como un Estado Social de derecho, poniéndose a tono con la jerga internacional y, con la ayuda de una maratónica firma de acuerdos internacionales y de transformaciones jurídicas, legislativas y judiciales, logra ponerse en línea con los tratados internacionales sobre derechos de la infancia, con lo cual avanza progresivamente en el fortalecimiento del marco legislativo para la protección integral de los niños y niñas, con el ánimo de ampliar los alcances de los compromisos

institucionales y prácticos que, en principio, se limitaban exclusivamente a los niños y niñas en orfandad o en situación de contravención con la ley, es decir, la situación irregular que hoy se quiere reemplazar por el concepto de protección integral.

Ahora bien, este reconocimiento ante la ley se materializa en medio de contextos de victimización a los menores, que han sido condenados a vivir en cinturones de miseria, convirtiendo sus entornos sociales en espacios donde aumentan progresivamente los riesgos. Del total de víctimas del desplazamiento forzado, 8 millones de personas, cerca del 40% corresponden a niños y niñas. El reclutamiento de niños y niñas en las filas de grupos armados es uno de los temas más sensibles que obligó a miles de familias a salir de sus territorios, para encontrarse en los márgenes de las ciudades con otro tipo de amenazas: el reclutamiento de las BACRIM, las redes de microtráfico, las pandillas y la sociedad del consumo; todas ellas fuerzas vivas que imponen tareas adaptativas a las familias que desbordan sus capacidades de sobrevivencia, protección y desarrollo de sus hijos.

Por lo anterior es claro entonces que poner por encima de cualquier otro interés a los niños y las niñas, reconocerlos como sujetos plenos de derecho es tal vez uno de los principales indicadores que nos permitirá monitorear el avance de nuestra sociedad hacia un paz estable y duradera. Mientras los niños nacen y crecen desde hace 52 años en una eterna guerra de país, se dictan leyes para protegerlos, se diseñan programas con los cuales se construyen islas para el cuidado de sus vidas, como el programa presidencial de “Cero a siempre”. Allí se intenta reparar el daño acumulado que la pobreza, el despojo, el desarraigo, ha dejado en las historias familiares.

Esta guerra ha producido nuevas orfandades, no solo individuales sino colectivas: las familias del desplazamiento forzado. Ser familia desplazada o ser mujer cabeza de fami-

lia, se ha convertido en criterio de focalización de la inversión estatal y de protección a la infancia, lo cual es necesario en coyuntura de la transición hacia la paz con los riesgos que conlleva no intervenir de manera contundente los problemas estructurales relacionados entre otras cosas con la tenencia de la tierra.

Se reconoce en la focalización de la inversión social estatal, una contradicción operativa, clave en la noción de universalidad de los derechos, según los resultados del estudio de Grosh (citado por Raczynski, 1992). Basado en la experiencia de nueve países latinoamericanos, el estudio dice:

A nivel sistémico, un programa altamente focalizado no siempre es más eficiente, y no necesariamente contribuye a una mayor equidad social. La decisión de focalizar implica reflexionar sobre qué, cuánto y cómo focalizar, identificando los límites de la focalización y las restricciones que desde el sistema sociopolítico recaen sobre ella (11).

En Colombia, constituye un acto de discriminación positiva dirigida a la protección de los niños y niñas, necesaria para garantizar a partir del reconocimiento del otro la no repetición de hechos victimizantes o riesgos asociados. Familias en Acción, hoy Red Juntos, ha sido una experiencia de país, dirigida a la protección de la familia, con evaluaciones desde la mirada de la política pública e inversión estatal, que muestra impactos positivos en la relación costo-beneficio y en el desarrollo del capital humano. Por otra parte, existen críticas al asistencialismo promovido desde dicho programa.

Los efectos de la guerra, como condición diferencial, van pasando de adjetivo a sustantivo, incorporándose en nuevas formas de identidad (“desplazado”, “víctima”, “reinsertado”), que en principio es impuesta por la forma de ser reconocido por la sociedad y el Estado, pero que paulatinamente es aceptada por el mismo individuo, e incluso vista como opción privilegiada para el acceso a recursos asociados a los beneficios de la reparación. Se ha pervertido el Estado en

sus funciones de protección y a los individuos en su relación con las instituciones.

En una sociedad donde el riesgo se ha generalizado y el miedo regula las interacciones humanas, emergen entonces las opciones de protección. La seguridad se vuelve una necesidad apremiante que debe ser suplida desde la primera infancia, ya no solo en la familia, sino en los espacios donde el Estado fluye con sus promesas.

En medio de este contexto de tensiones, se ha logrado avanzar en la responsabilidad estatal hacia el reconocimiento de los niños y niñas como sujetos de política. Derivados de esta, los programas de atención emergen como carta de navegación para proveer la gestión integral de los riesgos y la garantía de los derechos, teniendo como pilares fundamentales del desarrollo infantil pondoestatural la alimentación y el desarrollo cognitivo. Las nuevas instituciones, entre las que toman fuerza los Centros de Desarrollo Infantil, son los escenarios donde se enfrenta el mayor reto: cómo llevar a la práctica lo que está escrito en las leyes.

En la operación, es decir, en las prácticas cotidianas de la política y en sus escenarios de producción, el común denominador es que operan basados en la desconfianza respecto a las capacidades de las familias de poder cumplir sus obligaciones de cuidado y protección de sus hijos e hijas. El Estado, y en nombre de él los profesionales y los técnicos de infancia, reemplazan en gran parte a la familia como institución de crianza y socializadora y, por lo tanto, es allí donde se está construyendo un nuevo país; los hijos del Estado, ya no desde la situación irregular del niño, sino desde la situación irregular de las familias.

En efecto, las familias, la mayoría de origen rural, una vez despojadas de sus tierras y de su legado cultural campesino, son declaradas objeto de vigilancia estatal en la garantía de derechos de la infancia, crónicamente vulneradas por

la guerra, pero además por las redes precarias de servicios; entre los que se encuentran salud y educación. Las familias se convierten en el instrumento articulador de los servicios fragmentados y desarticulados. Son el medio que repara las anomalías en el acceso a los servicios. Los padres y cuidadores invierten gran cantidad de su tiempo vital en la gestión interinstitucional de servicios, “van de papeleo en papeleo, de fila en fila, confusos y desorientados”. Así son percibidos por sus hijos.

La información, dispersa, poco comprensible, inaccesible debido a que cada vez está más procedimentalizada e institucionalizada, hace que las familias se sientan frustradas ante las exigencias de mantener activos los servicios de crecimiento y desarrollo, vacunación, atención médica y rehabilitación. Su incapacidad es juzgada como irresponsabilidad y notificada ante las instancias de control. Finalmente, el maltrato es la lectura que queda de muchas de las situaciones donde se requiere comprender los contextos en que las familias viven y sobreviven.

Es por esto que las familias ven en el Estado y en sus instituciones la amenaza de que sus hijos les sean retirados sin que existan para ellas las garantías o condiciones de fortalecimiento –de sus capacidades para la crianza en los nuevos contextos urbanos y urbano marginales–, con la complejidad de acceso a los servicios sociales, de educación y empoderamiento familiar que exigen.

Las familias como sujeto colectivo de derecho han sido paulatina y continuamente fragilizadas. En esta fragilización, además de las guerras y las inequidades, influyen también los programas que segmentan las poblaciones sin una visión sistémica de la necesaria interrelación entre familia-desarrollo infantil, relación cuya potencia aun no parece ser superada por la propuestas de institucionalización desde la primera infancia. La niñez y el objetivo de alcanzar un

desarrollo pleno de capacidades para la ciudadanía requiere de la familia, no hay duda.

¿Cómo lograr entonces relaciones entre la familia, las nuevas institucionalidades y la niñez, que generen verdaderos círculos virtuosos, caracterizados por ser posibilitadores de los saltos cualitativos individuales y colectivos, para salir de los vicios de la perpetuación de la guerra?.

Institucionalidad e identidad

Las instituciones y la institucionalización ejercen un fuerte papel en la construcción de identidades. Estas identidades se convierten rápidamente en cargas cuando las condiciones del entorno, en el que se supone que el niño y la niña se debe desarrollar para alcanzar ese ideal identitario, están llenas de obstáculos y dificultades impuestas por una sociedad con serios problemas cuando se trata de priorizar las metas a alcanzar como sociedad.

Una de esas identidades que ha privilegiado el sistema es la del sujeto escolarizado, buscando casi cualquier premisa para argumentar la necesidad interventora del Estado en la educación, y dejando poco espacio en la discusión, a la forma en que la familia aprovecha el tiempo que comparte junta, dentro del espacio familiar, en el ámbito privado. No hay que olvidar que es en los espacios de encuentro familiar donde se construyen las bases de relaciones de empatía y reconocimiento, tan necesarias para la construcción de sujeto y, por tanto, para la construcción de sociedad. La importante tarea que cumplen las instituciones educativas no puede convertirse en una forma de ruptura entre la familia y los niños y niñas; por el contrario, debe centrarse también en fomentar el acercamiento y el fortalecimiento de los lazos familiares, e incentivar la búsqueda de recursos psicosociales y económicos para proveer cuidado por parte de las familias.

Otra forma en la que se crean identidades desde los CDI es mediante el proceso de identificación, señalización y posterior institucionalización de las identidades diferenciales. Primero, se crea la identidad diferencial, y luego se implanta en el imaginario la idea de que hay que revertir o normalizar los efectos que los contextos de producción de sus vidas marginales pueda tener en los niños. Los nuevos contextos locales, nacionales y globales, demandan el reconocimiento de las potencialidades que cada sujeto tiene con cada una de sus características diferenciales.

Esto lleva a la reducción de las oportunidades de producción de estímulos tan diversos como los que pueden tener los niños y niñas en la vida cotidiana de sus familias y comunidades, reconociendo que aun en medio de la pobreza, las familias en su gran mayoría aman a sus hijos, se esfuerzan por cambiar sus prácticas de crianza cuando comprenden que la violencia no es el método y encuentran en las narrativas familiares el reservorio de la memoria histórica que no debe olvidarse, pero sí resignificarse.

Narrativas e institucionalidad

El ejercicio narrativo entre lo familiar y lo institucional debería ser uno de los pilares fundamentales de las actividades en los CDI, con el objetivo de hacer consciente lo que va emergiendo en esa importante interacción, la cual le da forma a territorios de tránsitos vitales de los niños y las niñas cargados de significados de sus historias familiares, del presente continuo que van viviendo y de las expectativas que sobre ellos recaen.

Es necesario hacer evidente esta interacción, para que de manera reflexiva se realimente a la sociedad sobre lo que está pasando en el ser de los niños y niñas.

Delors (1994), señala que la educación ha de organizarse alrededor de cuatro aprendizajes, que serán los pilares del

conocimiento a lo largo de la vida de cada individuo, y que podrían considerarse también los cuatro ejes de la educación para la paz:

1) **Aprender a conocer**, esto es, adquirir los instrumentos de la comprensión.

2) **Aprender a hacer**, para poder actuar sobre el entorno.

3) **Aprender a vivir juntos**, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas.

4) **Aprender a ser**, progresión esencial que participa de los tres aprendizajes anteriores.

Una de las tensiones que habita en el lenguaje y en las prácticas institucionales y que se debe afrontar en esta modalidad de atención es y será el enfoque diferencial de etnia y de género, pues el diferencial de clase se resuelve con los criterios de selección, al momento de ser incluido en el servicio: pobreza, desplazamiento, reinserción del conflicto armado, madre cabeza de familia. Estos criterios producen homogenización en la segregación, e inclusión en la diferencia, con lo cual se aumenta la segmentación y adscripción de clase desde la primera infancia y, por lo tanto, al mantenimiento de las brechas sociales que se definen no sólo en términos económicos sino además de proximidad o distancia simbólica. Con ello se reproduce la arquitectura social de clases y se mantienen las distancias entre ellas, donde el diferenciador es finalmente el riesgo distribuido y los atributos asignados a los sujetos.

En palabras de Victoria Fontan (2012):

La construcción de paz está permeada de prácticas colonizantes que niegan la población local y su papel protagónico en la construcción de “su” paz. Promover la paz desde abajo, desde las comunidades implica conocer la diversidad que habita dentro de la misma población local,

donde los roles muchas veces también están impuestos y se encuentran en situaciones complejas. En estas realidades es donde emerge la voz del subalterno que construye y teje su propio camino.

El poder del reconocimiento mutuo radica en el potencial transformador de las bases.

Los niños y niñas de la política son los hijos y nietos de la guerra. La identidad de víctima se volvió hereditaria y dispositivo de reconocimiento social. La identidad de víctima anclada en las políticas de protección de la infancia, asumida, heredada e incorporada por las familias, tiene como consecuencia una nueva generación de madres y padres jóvenes, dependientes de los subsidios para subsistir y de la aprobación para actuar en sus roles de padres. Dependencia y pérdida de autonomía es la consecuencia que refiere un representante de la comunidad de Chinchiná, en entrevistas realizadas durante el trabajo de campo del proyecto Crianza para la Paz.

Otro de los asuntos que emerge como problemático es el distanciamiento de los niños y niñas de su espacio familiar, desde edades muy tempranas, a un espacio completamente diferente, donde aspectos como la alimentación, el movimiento corporal y las emociones son dirigidas por objetivos de formación. La espontaneidad, la posibilidad del deseo autorregulado, la empatía mediada por lazos familiares, es sustituida por las agentes educativas. El efecto en el tejido social de esta estrategia es uno de los aspectos que hay que estudiar en el corto, mediano y largo plazo; en los niños, niñas, familias y comunidades.

Tejido social en los procesos de crianza en los Centros de Desarrollo Infantil

Existe evidencia científica que soporta la importancia que tiene el vínculo afectivo en la expresión, en la vida adulta, de la empatía y la compasión; bases sobre las cuales se

construye la solidaridad. También se reconoce que estas habilidades requieren de procesos cognitivos relacionados con una actividad cerebral plena e interconectada, en la cual participan todos los sentidos y áreas de integración, así como áreas corticales y subcorticales. Los estímulos para dinamizar estos procesos cognitivos deben ser diversos y no sólo preconfigurados. Es necesario que durante la infancia los niños y niñas vivan y comprendan las complejidades de sus entornos próximos, participen en ellos en su producción –y más importante aún– en su transformación.

Durante todo este tiempo, los niños y niñas han sido víctimas sensiblemente afectadas por la orfandad (al ser asesinados sus padres) y por el reclutamiento forzado, con los cuales su infancia se ve cercenada, por la violencia como cultura que naturaliza las prácticas de crianza y socialización en las familias y en las instituciones. Porque en 50 años de guerra, los niños se han convertido en padres y abuelos que han heredado la desesperanza a sus hijos y sus nietos.

Con medio siglo de duración, la guerra se naturalizó en el contexto social y en la identidad nacional: la paz no encuentra todavía su lugar. Los nuevos territorios en contienda son el imaginario, el cuerpo, las prácticas y el lenguaje, lugares donde habitan las narrativas del dolor de las víctimas y de desconfianza y cultura guerrerista, de quienes, desde lugares de poder político y económico, prefieren la solución por medio de la fuerza que por la vía de la reconciliación y el perdón.

Para finalizar, sin duda el país está atravesando un proceso de transformación social, política e institucional, que nos obliga a pensar en la manera en que se toman las decisiones más importantes en el país. Fuimos testigos, el 2 de Octubre del 2016, de la profunda influencia que tienen los partidos políticos, sus intereses, pasiones, proyectos y odios compartidos, en el comportamiento político, social e incluso familiar de los colombianos, cuando se hizo la consulta a los

ciudadanos si estaban de acuerdo con el proceso de paz, y el resultado fue la victoriadel NO.

Fue un proceso interesante de reconocimiento como sociedad, que nos seguirá enseñando sobre democracia, participación y representación política; pero sobre todo, servirá como impulso para quienes pensamos que la construcción de paz empieza desde el autorreconocimiento y, sobre todo, empieza cuando cada uno decide transformar las dinámicas de violencia; primero en su esfera privada y después en la vida pública.

Efectivamente, es en la esfera pública donde el ciudadano expone sus dotaciones para el ejercicio de la democracia, la cual sobreentiende capacidades de diálogo para la construcción de acuerdos orientados por el bien común y no sólo por intereses particulares. Estas capacidades comunicativas, logradas de manera progresiva a lo largo de la vida, requieren de contextos de oportunidad desde la primera infancia.

Vivimos en planos superpuestos de política entre lo público y lo privado, las políticas económicas y las políticas sociales; las políticas que las culturas trenzan en sus vidas cotidianas y las políticas que la ciencia y los nuevos centros de verdad (las profesiones) le imprimen a lo popular.

De hecho, las políticas públicas avanzan cada vez más al ámbito privado de la sociedad donde la familia es uno de sus objetivos fundamentales. Avanzan en los procesos de medicalización de las culturas instaurado desde finales del siglo XIX, para consolidarse en la pautas de limpieza de los entornos, higienización del cuerpo y de la mente para perfeccionarse en la promoción de las prácticas de socialización reguladas desde las profesiones perdiendo terreno las prácticas culturales.

Sin embargo, es importante recordar que los acuerdos de paz de La Habana dan una respuesta desde el lente de la paz

liberal, que supone una relación vertical entre el Estado y la sociedad, donde se aplican modelos externos que funcionan como recetas para superar los conflictos que configuran la violencia. Esto no es necesariamente malo. Los acuerdos de La Habana son procedimentales y ofrecen una ruta más o menos clara de acción hacia su cumplimiento, lo cual facilitó llegar a consensos, procesos de desarme, reintegración y sobre todo, facilitar la verificación de su cumplimiento.

Pero las decisiones tomadas en la mesa de negociaciones se traducirán como lo estamos viviendo en política pública. No debemos olvidar que la política pública es un instrumento político, y como instrumento político, establece condiciones (límites y posibilidades) que llevan a la satisfacción de los intereses de quién los usa. Esto no quiere decir que dichos intereses necesariamente vayan en detrimento de la sociedad (al menos no explícitamente como eslogan). Sin embargo, sí hay que recordar que estos intereses establecen prioridades, que en ocasiones no son las mismas que demanda el contexto nacional o local. Es muy importante promover entonces la paz desde abajo. Esta paz desde abajo necesariamente debe incluir a la infancia, dotada de agencia para construir paz.

Construir paz es un proceso complejo porque requiere pensar en lo urgente, en lo importante a corto, mediano y largo plazo; y saber tomar las decisiones acertadas frente a cada reto, sentipensando con las personas, transformando la sociedad; al mismo tiempo que me transformo a mí. Galtung nos menciona dos estrategias para promover estructuras de consolidación de una paz duradera: la primera es hacer frente a las causas profundas de la guerra y la segunda es reforzar la capacidad de las comunidades de administrar la paz y resolver los conflictos en sus territorios por sí mismos. Sin duda, la tarea ahora es definir la forma en que vamos a empezar a administrar nuestra paz, que está por inventarse.

BIBLIOGRAFÍA

- Andrés I., Diego F., Casallas M., y Galeano., H. V. (2010). *Conflictos socioambientales por la extracción minera en Colombia*.
- Arango, O. (2005). Ciudad REgión Eje Cafetero: Hacia un Desarrollo Sostenible. *Desafíos*, 12, 109-130.
- Aristizabal H. (2015). *La abducción como elemento fundamental en el inicio del proceso de la investigación*. Semestre Económico, (6, 11).
- Bailey, B. N., Hannigan, J. H., Delaney-Black, V., Covington, C., & Sokol, R. J. (2006). The role of maternal acceptance in the relation between community violence exposure and child functioning. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(1), 54-67.
- Barudy, J. (2013). *Las Familias y las Redes Sociales Bientratantes como Base para el Desarrollo Sano de las Niñas y Niños. Parentalidad Buenos Tratos y Resiliencia*. IFIV - EXIL.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic psychology monographs*, 75(1), 43-88.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4(1, Pt.2), 1-103. doi:10.1037/h0030372
- Bandura, A. (1986). *The social foundation of thought and action: A socialcognitive theory*. Englewood Cliffs. New Jersey, USA: Prentice-Hall.
- Barnett, M. A. (1987). Empathy and related responses in children. En N. Eisenberg y Strayer (Eds.), *Empathy and its development* (pp. 146-162). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child development*, 83-96.
- Belsky, J., & Isabella, R. (1988). Maternal, infant, and social-contextual determinants of attachment security. *Clinical implications of attachment*, 41-94.
- Bianchi, S. M., & Milkie, M. A. (2010). Work and family research in the first decade of the 21st century. *Journal of Marriage and Family*, 72(3), 705-725.
- Botero, P., Salazar, M., y Torres, M. L. (2009). Prácticas discursivas institucionales y familiares sobre crianza. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 803-835.
- Botero, P., Salazar, M. y Torres, M. L. (2009). Investigación Social: Comprensión y Acción Local en ocho OIF de Caldas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 803-835.
- Bowlby, J. (1958). The nature of the child's tie to his mother. *The International journal of psycho-analysis*, 39, 350.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Volume 2. Separation*.
- Bost, K. K., Vaughn, B. E., Washington, W. N., Cielinski, K. L., & Bradbard, M. R. (1998). Social Competence, Social Support, and Attachment: Demarcation of Construct Domains, Measurement, and Paths of Influence for Preschool Children Attending Head Start. *Child development*, 69(1), 192-218. doi: 10.1111/j.1467-8624.1998.tb06143.x

- Bugental, D., & Grusec, J. (2006). Socialization theory. *N. Eisenberg (Vol. Ed.), Handbook of child psychology, 3*, 366-428.
- Byon Chun Hal. (2012). *La sociedad del cansancio*. Editorial Herder, Barcelona.
- Calvo, A. J., González, R. y Martorell, M. C. (2001). Variables relacionadas con la conducta prosocial en la infancia y la adolescencia. Personalidad, autoconcepto y género. *Infancia y Aprendizaje 93*, 95-111.
- Campbell, S. B. G. (1979). Mother-infant interaction as a function of maternal ratings of temperament. *Child psychiatry and human development, 10(2)*, 67-76.
- Campo-Arias, A., Oviedo, H. C., & Herazo, E. (2014). [Prevalence of Mental Symptoms, Possible Cases and Disorders in Victims Displaced by the Internal Armed Conflict in Colombia: A Systematic Review]. *Rev Colomb Psiquiatr, 43(4)*, 177-185. doi:10.1016/j.rcp.2014.07.003
- Capdevielle, J. (2011). El concepto de habitus: "con bourdieu y contra bourdieu". *Revista Andaluza de Ciencias Sociales, 10*, 31-45.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C. L., Pastorelli, C., Bandura, A. & Cimbrado, P. G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science 11(4)*, 302-306.
- Carlo, G., Mestre, M. V., Samper, P., Tur, A. M. & Armenta, B. E. (2010). Feelings or cognitions? Moral cognitions and emotions as longitudinal predictors of prosocial and aggressive behaviors. *Personality and Individual Differences 48*, 872-877.
- Carlo, G., McGinley, M., Hayes, R., Batenhorst, C. & Wilkinson, J. (2007). Parenting styles or practices? Parenting, sympathy, and prosocial behaviors among adolescents. *Journal of Genetic Psychology 168(2)*, 147-176.
- Carlo, G., Raffaelli, M., Laible, D. J., & Meyer, K. A. (1999). Why are Girls Less Physically Aggressive than boys? Personality and Parenting Mediators of Physical Aggression. *Sex Roles 40(9/10)*, 711-729.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH). (2015). *Una nación desplazada*.
- Código de la Infancia y la Adolescencia Colombia (CIAC). (2006).
- Coleman, P., Nelson, E., & Sundre, D. L. (1999). The relationship between prenatal expectations and postnatal attitudes among first-time mothers. *Journal of Reproductive and Infant Psychology, 17(1)*, 27-39.
- Congreso República Colombia. (2016). Constitución política de Colombia actualizada.
- Correa, M. C. (2017). Aproximaciones epistemológicas y conceptuales de la conducta prosocial. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte, 27*. doi:10.14482/zp.27.10978
- Corte Constitucional. (2004). *Sentencia T-025-04*.
- Cuervo Martínez, A. (2010). Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. *Diversitas: Perspectivas en Psicología, Universidad Santo Tomás, Colombia 6(Eisenberg)*, 111-121.

- Cuesta, C. (2006). La teoría fundamentada como herramienta de análisis. *Cultura de los Cuidados*, X(20), 136-140.
- Deave, T. (2005). Associations between child development and women's attitudes to pregnancy and motherhood. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 23(1), 63-75.
- DeVries, M. W. (1984). Temperament and infant mortality among the Masai of East Africa. *The American journal of psychiatry*.
- De Bruyn, E. H. & Van den Boom, D. C. (2005). Interpersonal behavior, peer popularity, and selfesteem in early adolescence. *Social Development* 14, 555- 573.
- Delors, J. (1994). *De los cuatro pilares de la educación*. En la educación encierra un tesoro. México. El correo de la Unesco. pp. 91-103.
- Domínguez, Elsy. (2014). *Un modelo teórico de la resiliencia familiar en contextos de desplazamiento forzado*(Doctorado), Universidad de Manizales, Repositorio de Tesis Universidad de Manizales.
- Donzelot, J. (1998). *La policía de las Familias*. Pretextos.
- Plazas, E. A., Morón, M. L., Santiago, A., Sarmiento, H., Ariza, S. E., y Patiño, C. D. (2009). Relaciones entre iguales, conducta prosocial y género desde la educación primaria hasta la universitaria en Colombia. *Universitas Psicológica*, 9(2), 357-369.
- Edwards, C. P., & Liu, W. L. (1995). Parenting toddlers. *Handbook of Parenting Volume 1 Children and Parenting*, 44.
- Eisenberg, N., Carlo, G., Murphy, B. & Van Court, P. (Eisenberg). Prosocial Development in Late Adolescence: a Longitudinal Study. *Child Development, Estados Unidos* 66, 1179-1197.
- Eisenberg, N.,& Fabes, R. A. (1998). Prosocial development. En W. Damon (Series Ed.), N. Eisenberg. (Volumen Ed.). *Handbook of child psychology: Social, Emotinal, end personality development*. Nueva York, USA: Wiley.
- Eisenberg, N., & Hand, M. (1979). The relationship of preschoolers' reasoning about prosocial moral conflicts to prosocial behavior. *Child Development* 50, 356-363.
- Eisenberg, N., & Miller, P. A. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological Bulletin* 101(Eisenberg), 91-119.
- Eisenberg, N., Miller, P. A., Shell, R., McNalley, S., & Shea, C. (1991). Prosocial development in adolescence: A longitudinal study. *Developmental Psychology* 27, 849-857.
- Eisenberg, N. & Mussen, P.H. (1989). *The roots of Prosocial Behavior in children*. Canadá: Cambridge University Press.
- Eisenberg, N., Shell, R., Pasternack, J., Lennon, R., Beller, R., & Mathy, R. M. (1987). Prosocial development in middle childhood: A longitudinal study. *Developmental Psychology* 23(Eisenberg), 712-718.
- Eisenberg, N., Zou, Q. & Koller, S. (2001). Brazilian Adolescents' Prosocial Moral Judgment and Behavior: Relations to Sympathy, Perspective Taking, Gender-Role Orientation, and Demographic Characteristics. *Child Development, Estados Unidos* 72, 518-534.

- Engels, F. C. *El origen de la familia, la propiedad privada y el estado*.
 Etimológico, D. (s.f.). Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=DglqVCc>
- Familiar, I. C. d. B. (s.f.). *lineamientos icbf promoción prosocialidad*. Bogotá, Colombia.
- Feinberg, M. E. (2003). The internal structure and ecological context of coparenting: A framework for research and intervention. *Parenting: Science and Practice*, 3(2), 95-131.
- Fontan, V. (2012). *Descolonización de la paz*. Perspectivas internacionales. Cali, Colombia, V8, N°1. 2012. pp, 41-71.
- Fuentes, M. J. (1990). Análisis de variables afectivas que mediatizan la conducta prosocial de ayuda en adolescentes. *Revista de Psicología Social* 5, 237-248.
- Freeman, L. N., Mokros, H., & Poznanski, E. O. (1993). Violent events reported by normal urban school-aged children: Characteristics and depression correlates. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 32(2), 419-423.
- Gabriela Consuegra. (2015). Reseña J. Barudy, M. Dantagnan, E. Comas y M. Vergara, La inteligencia maternal: Manual para apoyar la crianza bien tratante y promover la resiliencia de madres y padres. *Erebea*, 5, 353-399.
- Garland, D. (1999). *Castigo y Sociedad Moderna, Un Estudio de Teoría Social*.
- Gaviria, M. (2012). *Pluralidad Humana en el Destierro. Tejido de la memoria singular de cuerpos vividos en el destierro en Colombia*.
- Garaigordobil, M. (1994). Programas de acción para el desarrollo de la conducta altruista. En M. Garaigordobil, & C. Maganto (Eds). *Socialización y conducta prosocial en la infancia y en la adolescencia* (pp. 125-162). San Sebastián: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Giroux, H. A. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza* (A. editores Ed.). C Velasquez, 117-6" izqda. - 25006 Madrid
- Glasser, B. S., A. (1967). *El desarrollo de la teoría fundada*.
- González, M. D. (1992). *Conducta prosocial: Evaluación e intervención*. Madrid, España: Morata.
- Goldberg, S., & DiVitto, B. (1995). Parenting children born preterm *Handbook of Parenting. Volume 1: Children and Parenting* (pp. 209-231): Lawrence Erlbaum Associates Mahway, NJ.
- Gorman-Smith, D., & Tolan, P. (1998). The role of exposure to community violence and developmental problems among inner-city youth. *Development and psychopathology*, 10(01), 101-116.
- Granada-Echeverry, P. (2009). *La Resiliencia en la nuda vida. El homo Sacer como sujeto político*.
- Grolnick, W. S. (2002). *The psychology of parental control: How well-meant parenting backfires*. USA: Psychology Press.
- Gupta, S., Smock, P. J., & Manning, W. D. (2004). Moving out: transition to nonresidence among resident fathers in the United States, 1968-1997. *Journal of Marriage and Family*, 66(3), 627-638.

- Halpern, R. (1990). Poverty and early childhood parenting: toward a framework for intervention. *The American journal of orthopsychiatry*, 60(1), 6.
- Hall, R. A., Hoffenkamp, H. N., Tooten, A., Braeken, J., Vingerhoets, A. J., & van Bakel, H. J. (2015). The Quality of Parent–Infant Interaction in the First 2 Years After Full-Term and Preterm Birth. *Parenting*, 15(4), 247-268.
- Hayes, S. (2000). Peer assessment of children's prosocial behavior. *Journal of Moral Education* 29, 47-60.
- Henly, J. R., & Lambert, S. (2005). *Nonstandard Work and Child-Care Needs of Low-Income Parents*.
- Hemming, J. (1991). The Psychology of Moral Maturity. *Journal of Moral Education* 20, 2, 127-137.
- Henoa, G., Ramírez, C. & Ramírez, L. (2007). Las prácticas educativas familiares como facilitadoras del proceso de desarrollo en el niño y niña. *El Ágora* 7(2), 233-240.
- Hill, J. (1984). Human altruism and sociocultural fitness. *Journal of Social and Biological Structures* 7, 17-35.
- Hoffman, M. L. (1992). La aportación de la empatía a la justicia y al juicio moral. En N. Eisenberg, & J. Strayer (Eds.), *La empatía y su desarrollo* (pp. 59-93). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Holmgren, R., Eisenberg, N. & Fabes, R. A. (1998). The Relations of Children's Situational Empathy related Emotions to Dispositional Prosocial Behaviour. *International Journal of Development, Estados Unidos* 22, 169-193.
- Huang, K.-Y., Caughy, M. O. B., Genevro, J. L., & Miller, T. L. (2005). Maternal knowledge of child development and quality of parenting among White, African-American and Hispanic mothers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(2), 149-170.
- Irwin, L. G., Siddiqi, A., & Hertzman, C. (2007). Early child development: A powerful equalizer. *Final report to the WHO Commission on social determinants of health, Geneva*.
- Jarvis, P. A., & Creasey, G. L. (1991). Parental stress, coping, and attachment in families with an 18-month-old infant. *Infant behavior and development*, 14(4), 383-395.
- Johnson, B. D., Berdahl, L. D., Horne, M., Richter, E. A., & Walters, M.-g. (2014). A parenting competency model. *Parenting*, 14(2), 92-120.
- Kagan, J., & Fox, N. A. (2006). Biology, culture, and temperamental biases. *Handbook of child psychology*.
- Kalmanovitz, S. (2010). *Nueva Historia Económica de Colombia*.
- Kerstis, B., Aarts, C., Tillman, C., Persson, H., Engström, G., Edlund, B., . . . Skalkidou, A. (2015). Association between parental depressive symptoms and impaired bonding with the infant. *Archives of women's mental health*, 1-8.
- Kerstis, B., Engström, G., Edlund, B., & Aarts, C. (2013). Association between mothers' and fathers' depressive symptoms, sense of coherence and perception of their child's

- temperament in early parenthood in Sweden. *Scandinavian journal of public health*, 1403494812472006.
- Khaleque, A., & Rohner, R. P. (2012). Pancultural associations between perceived parental acceptance and psychological adjustment of children and adults: a meta-analytic review of worldwide research. *Journal of cross-cultural Psychology*, 43(5), 784-800.
- King, J. B. (1986). The three faces of thinking. *Journal of Higher Education* 57, 78-92.
- Kluwer, E. S. (2010). From partnership to parenthood: A review of marital change across the transition to parenthood. *Journal of Family Theory & Review*, 2(2), 105-125.
- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization. En D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research*. Chicago: Rand McNally.
- Krevans, J., & Gibbs, J. C. (1996). Parents' use of inductive discipline: Relations to children's empathy and prosocial behavior. *Child Development* 67, 3263-3277.
- Lacasa, P. (1990). Entorno familiar y educación escolar: la intersección de dos escenarios educativos. *Desarrollo Psicológico y educación*, 2, 597-622.
- Latané, B., & Darley, J. L. (1970). *The unresponsive bystander: Why doesn't he help?* New York: Appleton-Century-Crofts.
- Laurin, J. C., Joussemet, M., Tremblay, R. E., & Boivin, M. (2015). Early forms of controlling parenting and the development of childhood anxiety. *Journal of Child and Family Studies*, 24(11), 3279-3292.
- Leigh, I. W., Smith, I. L., Bebeau, M. J., Lichtenberg, J. W., Nelson, P. D., Portnoy, S., . . . Kaslow, N. J. (2007). Competency assessment models. *Professional Psychology: Research and Practice*, 38(5), 463.
- Luxen, M. F. (2005). Gender differences in dominance and affiliation during a demanding interaction. *The Journal of Psychology* 139, 331-347.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. *Handbook of child psychology: formerly Carmichael's Manual of child psychology/ Paul H. Mussen, editor*.
- Machado Absalón. (1979). La Economía Cafetera en la década de 1950. *Cuadernos de Economía*, 1(2). doi:10.15446
- Martinez, O. (2002). Ocio, Tiempo Libre y Creatividad. *Revista de la Facultad de Medicina, Universidad Nacional de Colombia*, 50(3), 154-161.
- Marx, C. (1849). *Trabajo asalariado y capital*. ["Neue Rheinische Zeitung. Organ der Demokratie" (Nueva Gaceta del Rin. Organó de la Democracia), del 5, 6, 7, 8 y 11 de abril de 1849 y en folleto aparte, bajo la redacción y con un prefacio de F. Engels, en Berlín, en 1891.]. Texto de Marx, en 1849; Introducción de Engels, en 1891. Marxists Internet Archive, 2000, Biblioteca Virtual Espartaco.
- Mayorga C, D. A. D. A. (2015). Paisaje Cultural Cafetero, Patrimonio de la Humanidad. La cuestión del discurso patrimonial en contraste con el paisaje de la caficultura. *Territorios*, 16(32), 35-59. doi:10.12804/territ32.2015.02

- Martí Vilar, M. (Octubre, 2011). Bases teóricas de la prosocialidad. En E. Figueroa (Presidente), *Educación para la Responsabilidad Social: Estrategias de Enseñanza y Evaluación*. Conferencia llevada a cabo en el IV Congreso Internacional en la Universidad de Concepción, Concepción, Chile.
- Mejía William. (2002). *Las mulas del Eje Cafetero* (A. Mater Ed.). Pereira: Litomaster.
- Mestre, M. V., Samper, P., Frías, M. D. & Tur, A. M. (2009). Are women more empathetic than men? A longitudinal study in adolescence. *The Spanish Journal of Psychology* 12(Eisenberg), 76-83.
- Ministerio de la Protección Social (2007). *Promoción de comportamientos prosociales para la identificación y prevención de la agresión en la primera infancia: Manual para Agentes Educativos Socializadores – AES*. Recuperado de http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/IntranetICBF/macro_procesos/MP_misionales/G_atencion_familiascomunidades/InstrumentosPublicaciones/100475-PROMOCION%20DE%20COMPORTAMIENTOS.pdf
- Molero, C.; Candela, C.; Cortés, M. T. (1999). La conducta prosocial: una visión de conjunto. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31(2), 325-353.
- Morizot, J., & Kazemian, L. (2014). *The development of criminal and antisocial behavior: Theory, research and practical applications*. Springer.
- Mussen, P., & Eisenberg, N. (1977). Caring, sharing, and helping: *The roots of prosocial behavior in children*. San Francisco: Freeman.
- Muller-Nix, C., Forcada-Guex, M., Pierrehumbert, B., Jaunin, L., Borghini, A., & Ansermet, F. (2004). Prematurity, maternal stress and mother–child interactions. *Early Human Development*, 79(2), 145-158. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.earlhumdev.2004.05.002>
- Najmanovich D. (2001). *Pensar la subjetividad*. Complejidad, vínculos y emergencia. En: utopía y praxis latinoamericana. Vol. 6 N° 14, 2001. pp. 106-111
- O'Connor, T. G. (2002). Annotation: The effects' of parenting reconsidered: findings, challenges, and applications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(5), 555-572.
- Observatorio del bienestar de la niñez (OBN). (2014). Análisis de la situación de vida en calle de niños, niñas y adolescentes en Colombia.
- Organización de las Naciones Unidas. (1959). *Declaración de los Derechos del Niño*.
- Ortiz, N. (2017). *Marmato es más que oro: identidad de lugar de un pueblo minero de Colombia*. (Magister en Psicología), Universidad de Antioquia, Maestría en psicología.
- Ostroy, J. M. & Keating, C. F. (2004). Gender differences in preschool aggression during free play and structured interactions: An observational study. *Social Development* 13, 255-277.
- Pakaslahti, L., Karjalainen, A. & Keltikangas-Jarvinen, L. (2002). Relationships between adolescent prosocial problem-solving strategies, prosocial behaviour, and social acceptance. *International Journal of Behavioral Development*, 26, 137-144.
- Parsons, T. (1951). *El sistema social*. In A. Editorial.

- Passino, A. W., Whitman, T. L., Borkowski, J. G., Schellenbach, C. J., Maxwell, S. E., Keogh, D., & Rellinger, E. (1993). Personal adjustment during pregnancy and adolescent parenting. *Adolescence, 28*(109), 97.
- Perry, B. D. (1997). Incubated in terror: Neurodevelopmental factors in the "cycle of violence". En J. Osofsky (Ed.), *Children in a violent society* (pp. 124-149). New York: Guilford Press.
- Piaget, J. (1932). *El juicio de la moral en el niño*. Madrid, España: Francisco Beltrán.
- Pilliavin, J. A. y Pilliavin, I. A. (1972). The effects of blood on reactionsto a victim. *Journal of Personality and Social Psychology 23*, 353-361.
- Pilliavin, I.M.; Rodin, J. y Pilliavin, J. A. (1969). Good samaritanism: An underground phenomenon? *Journal of Personality and Social Psychology 13*, 289-299.
- Plazas, E.A., Morón Cotes, M.L., Santiago, A., Sarmiento, H., Ariza López, S.E. & Patiño, C.D. (2010). Relaciones entre iguales, conducta prosocial y género desde la educación primaria hasta la universitaria en Colombia. *Universitas Psychologica, 9*(2), 357-369.
- PNUD. (1999). *El terremoto de enero de 1999 en colombia: Impacto socioeconómico del desastre en la zona del Eje Cafetero*.
- Pogarsky, G., Lizotte, A. J., & Thornberry, T. P. (2003). The delinquency of children born to young mothers: results from the rochester youth development study*. *Criminology, 41*(4), 1249-1286. doi: 10.1111/j.1745-9125.2003.tb01019.x
- Pogarsky, G., Thornberry, T. P., & Lizotte, A. J. (2006). Developmental Outcomes for Children of Young Mothers. *Journal of Marriage and Family, 68*(2), 332-344. doi: 10.1111/j.1741-3737.2006.00256.x
- Quintero, A. (2003). *Trabajo social y procesos familiares*.
- Ramírez, M. (2007). Los padres y los hijos: variables de riesgo. *Educación y Educadores 10*(Eisenberg), 27-37.
- Ramírez, R. (2015). <Mujeres En La Caficultura Tradicional Colombiana 1910-1970. *Historia y Memoria, 43*-73.
- Reis, J. (1988). Childrearing expectations and developmental knowledge according to maternal age and parity. *Infant mental health journal, 9*(4), 287-304.
- Retuerto, A., y Mestre, M. V. (2005). Influencia de las variables sexo, edad y educación formal en el razonamiento prosocial de adolescentes jóvenes. *Psicología Educativa 11*, 27-50.
- Repetti, R. L., & Wang, S.-W. (2014). Employment and parenting. *Parenting, 14*(2), 121-132.
- Repetti, R. L., & Wood, J. (1997). Effects of daily stress at work on mothers' interactions with preschoolers. *Journal of Family Psychology, 11*(1), 90.
- Richaud de Minzi, M.C. (2009). Influencia del Modelado de los Padres sobre el Desarrollo del Razonamiento Prosocial en los/las Niños/as. *Interamerican Journal of Psychology, 43*(Eisenberg), 187-198.

- Richaud de Minzi, M.C., Lemos, V., y Mesurado, B. (2011). Relaciones entre la percepción que tienen los niños de los estilos de relación y de la empatía de los padres y la conducta prosocial en la niñez media y tardía. *Avances en Psicología Latinoamericana/Bogotá (Colombia)*, 29(2), 330-343.
- Richter, L. (2004). The importance of caregiver-child interactions for the survival and healthy development of young children. *A review*.
- Rioux, C., Castellanos-Ryan, N., Parent, S., Vitaro, F., Tremblay, R. E., & Séguin, J. R. (2016). Differential susceptibility to environmental influences: Interactions between child temperament and parenting in adolescent alcohol use. *Development and psychopathology*, 28(01), 265-275.
- Roe, R. A. (2002). What makes a competent psychologist? *European Psychologist*, 7(3), 192.
- Rohner, R. P. (2004). The Parental 'Acceptance-Rejection Syndrome': Universal Correlates of Perceived Rejection. *American Psychologist*, 59(8), 830-840. doi: 10.1037/0003-066X.59.8.830
- Rohner, R. P., & Britner, P. A. (2002). Worldwide mental health correlates of parental acceptance-rejection: Review of cross-cultural and intracultural evidence. *Cross-Cultural Research*, 36(1), 16-47.
- Roche Olivar, R. (1998). *Educación prosocial de las emociones, valores y actitudes positivas para adolescentes en entornos familiares y escolares*. Barcelona, España: Blume.
- Rodríguez, A. (2007). Principales modelos de socialización familiar. *Foro de Educación* 9, 91-97.
- Rutter, M. (1979). Protective factors in children's messages to stress and disadvantage. In M. W. K. a. J. E. Rolf (Ed.), *Primary Prevention of Psychopathology, Vol. 3: Social Competence in Children*. (pp. 49-74). Hanover, NH: University Press of New England.
- Sánchez, G. (2009). *Teorías de niñas y niños sobre el castigo parental. Aportes para la educación*.
- Sánchez-Queija, I., Oliva, A. & Parra, A. (2006). Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social* 21(3), 259-270.
- Sandoval, J.J. (2006). Ambiente escolar, familiar y comunitario en relación con los comportamientos agresivos y prosociales en niños de 3 a 12 años, Medellín, Colombia, 2001. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública de la Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia* 24(Eisenberg), 30-39.
- Schwartz, S. H., y Clausen, G. T. (1970). Responsibility, norms, and helping an emergency. *Journal of Personality and Social Psychology* 16, 229-310.
- Shapiro, L. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. Madrid, España: Javier Vergara.
- Staub, E. (1974). Helping a distressed person: Social, personality, and stimulus determinants: *Advances in experimental social psychology*. Nueva York: Academic Press.
- Strauss, A., Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*.

- Toro, G. (2005). Eje Cafetero colombiano: compleja historia de caficultura, violencia y desplazamiento.35.
- Tremblay, R. E., Petitclerc, A., & Gervais, J. (2008). *Early learning prevents youth violence: Centre of Excellence for Early Childhood Development*.
- Trivers, R. L. (1971). The evolution of reciprocal altruism. *Quarterly Journal of Biology* 46, 35-47.
- Tur, A., Maestre, M., Barrio, V. (2004). Los problemas de conducta exteriorizados e interiorizados en la adolescencia: relaciones con los hábitos de crianza y con el temperamento. *Acción psicológica*, 3(3), 207-221.
- Tur, A. M., Mestre, M. A., y Del Barrio, M. V. (2004). Factores moduladores de la conducta agresiva y prosocial: el efecto de los hábitos de crianza en la conducta del adolescente. *Estrés y Ansiedad* 10, 75-88.
- UNICEF. (2006). *The state of the world's children 2007: Women and children: The double dividend of gender equality* (Vol. 7): Unicef.
- Urteaga, E. (2013). El pensamiento de norbert elias: proceso de civilización y configuración social. *Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, 16(3), 15-31.
- Valencia, A. (2013). Campesinos pobres y señores de la tierra. Migraciones hacia el sur de Antioquia 1800-1900. *hist.mem*, 6, 41-66.
- Valtin, R., Walper, S. (1996). Lo que los niños piensan sobre los castigos. *Educación*, 54, 61-83.
- Van Lier, P., Vitaro, F., Wanner, B., Vuijk, P. & Crijnen, A. (2005). Gender differences in developmental links among antisocial behavior, friends' antisocial behavior, and peer rejection in childhood: Results from two cultures. *Child Development* 75, 841-855.
- Vugt, E., Loeber, R., & Pardini, D. (2015). Why is young maternal age at first childbirth a risk factor for persistent delinquency in their male offspring? Examining the role of family and parenting factors. *Criminal Behaviour and Mental Health*.
- Walker, S. (2005). Gender differences in the relationship between young children's peer-related social competence and individual differences in theory of mind. *The Journal of Genetic Psychology* 166, 297-312.
- Wandersman, L., Wandersman, A., & Kahn, S. (1980). Social support in the transition to parenthood. *Journal of Community Psychology*, 8(4), 332-342. doi: 10.1002/1520-6629(198010)8:4<332::AID-JCOP2290080407>3.0.CO;2-H
- Wentzel, K. R. & Caldwell, K. (1997). Friendship, peer acceptance, and group membership: Relations academic achievement in middle school. *Child Development* 68, 1198-1209.
- Widarsson, M., Engström, G., Rosenblad, A., Kerstis, B., Edlund, B., & Lundberg, P. (2013). Parental stress in early parenthood among mothers and fathers in Sweden. *Scandinavian journal of caring sciences*, 27(4), 839-847.

- Wilson, J. P. (1976). Motivation, modelling and altruism: a person X situation analysis. *Journal of Personality and Social Psychology* 34, 1078-1086.
- Wilson, P. y Petruska, R. (1984). Motivation, model attributes and prosocial behavior. *Journal of Personality and Social Psychology* 46(2), 458-468.
- Y LA CRIANZA. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 9(2), 1-29.
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., & King, R. A. (1979). Child rearing and children's prosocial initiations towards victims of distress. *Child Development* 50, 319-330.
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., Wagner, E. & Chapman, M. (1992). Development of concern for others. *Developmental Psychology* 28, 126-136.
- Zemelman. (2010). *Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*.
- Zettergren, P. (2005). Childhood peer status as predictor of mid-adolescence peer situation and social adjustment. *Psychology in the Schools* 42, 745-757.

Programa de Investigación “Sentidos y Prácticas Políticas de Niños, Niñas y Jóvenes en Contextos de Vulnerabilidad en el Eje Cafetero, Antioquia y Bogotá: un Camino Posible de Consolidación de la Democracia, la Paz y la Reconciliación Mediante Procesos de Formación Ciudadana”

Colombia ha sido uno de los países latinoamericanos que ha sufrido los rigores de la violencia a lo largo de su existencia, pero mucho más marcada a partir del siglo XX. Tanto la violencia partidista que copó en gran medida el siglo pasado, como la que continúa en la actualidad, mucho más compleja en la medida que otros actores fuera de las guerrillas como las Farc, EPL y ELN, han ido tomando otros espacios del territorio nacional. Acorde con el anterior fenómeno, nuestro país tiene uno de los índices más altos de desplazamiento, lo que ha producido, como es apenas lógico, unos fenómenos complejos en los centros urbanos, que generalmente son el destino de dichos desplazados.

El Gobierno nacional ha querido dar respuesta a una urgente necesidad, como es la de brindar el apoyo necesario a aquellas familias desplazadas, para que los procesos de crianza, de protección a los niños y niñas se puedan realizar sin tantos traumatismos. En ese sentido se crearon los Centros de Desarrollo Infantil (CDI). El proyecto “Promoción de competencias parentales para el desarrollo de las conductas prosociales en niños y niñas de los Centros de Desarrollo Infantil en el Eje Cafetero”, pretende señalar los aciertos y falencias que se presentan en dichos espacios con el fin de optimizar las acciones de padres de familia y educadores en la formación de niños y niñas que asisten a dichos Centros.

Consorcio Niños, Niñas y Jóvenes Constructores de Paz: Democracia, Paz y Reconciliación

