

**INSTITUCIONES DE INTERNADO: OPORTUNIDAD O RIESGO PARA LA
PROTECCIÓN INTEGRAL DE LA NIÑEZ**

Catherine Lorena Lerma Botero

Ana Cecilia Ospina Primero

UNIVERSIDAD DEL VALLE

FACULTAD DE HUMANIDADES

ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL Y DESARROLLO HUMANO

ZARZAL VALLE

2012

**INSTITUCIONES DE INTERNADO: OPORTUNIDAD O RIESGO PARA LA
PROTECCIÓN INTEGRAL DE LA NIÑEZ**

Catherine Lorena Lerma Botero

Ana Cecilia Ospina Primero

**Monografía presentada como requisito para optar el título de Trabajadora
Social**

Director

Julián Solano

Sociólogo

Docente Académico

UNIVERSIDAD DEL VALLE

FACULTAD DE HUMANIDADES

ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL Y DESARROLLO HUMANO

ZARZAL VALLE

2012

Nota de aceptación.

Firma del jurado.

Firma del jurado.

Zarzal – Valle del cauca, octubre de 2012.

DEDICATORIA

Este trabajo de grado se lo dedico a mis seres queridos y a todas aquellas personas que estuvieron conmigo cuando más les necesite:

A Dios: Porque es quien guía mi camino y pone grandes retos y desafíos en él para aprender a vivir.

A mi Mamá: Nubia Botero, por haber hecho de mí una buena persona, con valores y principios intachables, por enseñarme con amor el camino de la rectitud y del éxito, por haberme guiado por una vida profesional e inspirarme para ser siempre mejor, por ser mi gran apoyo y refugio en momentos de debilidad y una gran inspiración y modelo a seguir en mi prospecto de ideal.

A mi Padre: Thomas Lerma, por enseñarme de la dedicación y la persistencia por lo que se desea, por hacer de mí una persona exigente y aplicada con sus labores y ocupaciones, por haberme ofrecido todo lo que estuviese a su alcance para que lograra mis sueños.

A mi Hermano Carlos Quesada: por enseñarme a ser fuerte en los momentos de debilidad, por mostrarme ante mis sobrinos como ejemplo a seguir y enseñanza absoluta, por darme seguridad y ofrecerme su amor durante toda mi vida, por recordarme cada segundo que tenemos la mejor madre del mundo y que la vida está hecha de sueños y metas por cumplir.

A mi Familia: por estar siempre pendientes de mi y de mi proceso académico, por haberme enseñado a afrontar todo lo que acarrea la vida, por ser fuentes de inspiración y de amor incondicional.

Catherine Lorena Lerma Botero

Este trabajo de grado va dedicado a todas las personas que me apoyaron en mi proceso de formación emocional, personal y profesional:

A Dios: Porque bendice mi vida y me permite aprender de cada experiencia que he vivido en el día a día.

A mi Madre: Trinidad Primero (Q.E.P.D.), por haberme enseñado el valor de la vida, por brindarme su amor y valores que hoy me representan como persona, por permitirme entender que ante las dificultades se debe tener carácter para tomar

decisiones, por estar siempre en mi recuerdo como el motor que permite llegar a la vida profesional y como el ejemplo para criar a mi hija.

A mi Esposo: Carlos Javier Aguirre, *por darme su amor incondicional desde el momento que lo conocí, por ser un hombre que cree en la superación de la mujer para el crecimiento y fortalecimiento de la familia, por apoyarme durante todo mi proceso de formación, por haberme esperado durante todo este tiempo que duro mi proceso académico.*

A mi Hija: Mariana Aguirre: *por haber llegado a mi vida en el momento de mi formación académica fortaleciendo mi compromiso frente a mi superación, pues es la principal receptora de mi conocimiento y mi principal fuente de inspiración para ofrecerle siempre lo mejor.*

Ana Cecilia Ospina Primero.

AGRADECIMIENTOS

El cumplimiento de este logro tan significativo se lo agradezco primero a Dios por cuidar de mí en todo momento y acompañarme en cada paso que doy.

A Nubia, mi mami adorada, porque fue la promotora de este estilo de vida que adquirí, pues ella siempre me inspiro para que estudiara y me guio por las ciencias sociales. Madre te amo, eres mi vida, que Dios te bendiga siempre.

A mi padre Thomas, pues fue quien hizo de mí una persona correcta y me brindo su apoyo durante toda mi vida.

A Carlos mi hermano y a toda mi familia, porque estuvieron conmigo en cada etapa de mi proceso académico y siempre se interesaron por lo que yo estaba haciendo de mi vida, porque me reconocen como una persona valiosa y esperan de mi lo mejor.

A mis amigos, porque hicieron de mi ausencia durante mi carrera, una oportunidad de reforzar y consolidar la amistad, porque nunca me reprocharon los desplantes que les hacía por mis obligaciones académicas, porque siempre estuvieron dispuestos a colaborar para que yo fuera una profesional y lograra mis metas.

A mi Abuela Flor, por cobijarme con sus oraciones y rogar por mis bendiciones, pues es quien siempre mostro una actitud de sencillez y amor para que fuera lo que soy y siempre se mostraba expectante por el cumplimiento de mis metas.

A mi estimado profesor y director de Monografía, Julián Solano, quien es un ejemplo de profesional, por exigirme cada vez más con el fin de hacer de mí una excelente profesional, por mostrarme que bajo la dedicación y el amor por lo que se hace se alcanzan logros y por su entera dedicación para que este sueño se hiciera realidad.

A Anita mi compañera de Monografía y amiga a quien le agradezco por su entera dedicación y compromiso para que este proyecto se hiciera posible, por enseñarme del valor de la confianza y cooperación, por ser un pilar de apoyo fundamental en las crisis académicas, por mostrarme que la universidad no sólo deja grandes conocimientos, sino buenas y confiables amistades y por abrirme su corazón para entrar en su vida personal y familiar.

Catherine Lorena Lerma Botero

Ver cristalizado este gran sueño me permite reconocer que hubo personas que facilitaron su construcción:

Mi madre querida por que siempre me enseñó el amor y el compromiso que se debe tener para trabajar con las personas y siempre quiso para sus hijos lo mejor, hoy no está aquí para ver de sus hijos unos profesionales pero se propuso que cada momento y acción de su vida quedara en mi recuerdo.

A mi esposo por haber sido testigo y apoyarme emocional y económicamente en mi proceso de formación.

A mi hija por haber aprendido desde sus quince días de nacida a esperar a la mami y haber interiorizado a sus dos años de vida que la mami estudia por su propio bienestar y porque siempre quiere para ella lo mejor.

A mis hermanos Luisa y Mauricio y a mi padre Jesús Ospina por enseñarme que teníamos que salir adelante unidos y con metas claras frente a la vida, a Luisa por ayudarme y apoyarme cuando lo necesite por enseñarme que uno debe manejar la calma ante las dificultades, a Mauricio por enseñarme que uno debe aprender nuevas cosas todos los días. A mi padre por ser la persona que me apoyo y se preocupo por mi cuando lo necesite.

A mi abuela Ana de Jesús por seguir viva esperando esa nieta que se le ocupó en un estudio profesional, por darme sus oraciones y bendiciones todos los días.

A mi suegra María Isabel por haber cuidado de mi hija y apoyarme todo el tiempo que me dedique a mis estudios, por enseñarle a mi hija el valor de la familia.

A mi compañera y amiga Catherine Lerma porque me enseñó la responsabilidad y compromiso que se debe tener en la vida personal y profesional, por ser la persona que me apoyó en los momentos que la necesité por recibir a mi hija con amor y enseñanzas para ella, por haber compartido con ella experiencias académicas y personales que marcaron nuestras vidas y por ser con ella que crecí profesionalmente, GRACIAS por ser mi amiga y compañera.

A mi Gran Profesor Julián Solano por ser un modelo a seguir como profesional, por que brinda las herramientas adecuadas de superación y crecimiento profesional, porque permite mostrar a partir de la dedicación y las exigencias personales los buenos resultados.

Ana Cecilia Ospina Primero.

TABLA DE CONTENIDO

	pág.
INTRODUCCIÓN	
CAPÍTULO I	
1. ASPECTOS GENERALES	15
1.1 Planteamiento del problema	15
1.2 Objetivos	18
1.2.1 Objetivo general	
1.2.2 Objetivos específicos	
1.3 Justificación	19
CAPÍTULO II	
2. METODOLOGÍA	21
2.1 Tipo de estudio	22
2.2 Diseño del estudio	22
2.3 Método	22
2.4 Técnicas de recolección de datos	23
2.4.1 Revisión y análisis documental	23
2.4.2 Observación participante	23
2.4.3 Entrevista semi-estructurada	24
2.5 Sujetos de estudio e informantes	24
2.6 Categorías de análisis	26
CAPÍTULO III	
3. MARCO CONTEXTUAL	30
3.1 Características sociales del corregimiento de Vallejuelo	30
3.2 Perfil Institucional de la Fundación Servicio Juvenil Bosconia “La María”	30

3.3 Características de la Fundación Bosconia “La María”	34
---	----

CAPÍTULO IV

4. ESTADO DEL ARTE	36
--------------------	----

CAPÍTULO V

5. MARCO DE REFERENCIA TEÓRICO CONCEPTUAL	42
5.1 La Socialización y sus características	42
5.2 Prácticas sociales	45
5.3 Construcción de significados en interacción social	47
5.4 La inestabilidad de las sociedades modernas y la pérdida de peso de las mediaciones sociales	49
5.5. La niñez y sus transformaciones	52
5.6 Institucionalización de la niñez	55

CAPÍTULO VI

6. DINÁMICA DEL PROCESO DE SOCIALIZACIÓN ADELANTADO EN EL HOGAR BOSCONIA “LA MARÍA”	58
6.1 Contexto de origen y proceso de socialización inicial	58
6.1.1 Contexto barrial	59
6.1.2 Tipos de hogar	60
6.1.3 Cuidadores	63
6.1.4 Condiciones económicas	65
6.1.5 Ocupación del tiempo	67
6.1.6 Grupo de pares	69
6.1.7 Escolaridad	70
6.1.8 Experiencias de institucionalización	72
6.2 Autoridad, Poder y Conflicto Institucional	74
6.2.2 Ejercicio de la autoridad	76
6.2.3 Agresión	78

6.2.4 Formas de organización	81
6.2.5 Mecanismos de recompensa-castigo	84
6.3 Normas, valores y roles sociales	85
6.3.1 Caracterización de las normas	87
6.3.2 Caracterización de los valores	92
6.3.3 Roles sociales	95
6.4 Significados y percepciones	98
6.4.1 Imagen de sí mismo o auto reconocimiento	99
6.4.2 Construcción socio-histórica	102
6.4.5 Proyecto de vida de los niños	105
6.5 Una Mirada general del proceso de institucionalización	107
6.5.1 Planes de intervención	107
6.5.2 Resultados del proceso	111
6.5.3 Avances, retrocesos y permanencias	113
CAPÍTULO VII	
7. CONCLUSIONES	117
BIBLIOGRAFÍA	120

RESUMEN

El siguiente documento contiene información acerca del trabajo titulado: “Instituciones de internado: Oportunidad o riesgo para la protección integral de la niñez” el cual pretende analizar las dinámicas de funcionamiento de los hogares de internado en Colombia tomando como caso de estudio una de las principales entidades con las que el Estado contrata la protección de los niños: la Fundación Bosconia, y aportar a la comprensión del fenómeno de la institucionalización de la niñez en nuestro país, de modo tal que se pueda establecer si en la actualidad la internación constituye *una oportunidad o un riesgo para los niños*.

Para ello se tendrá en cuenta la descripción en detalle de los comportamientos y prácticas sociales de los niños en el hogar Bosconia “La María” en su proceso de institucionalización bajo la modalidad de internado, y establecer en qué medida sus derechos han sido restablecidos, no sólo desde el punto de vista legal, sino expresados en la capacidad de gozar de bienestar y protección a partir de la acción conjunta de la familia, la sociedad y el Estado. En términos conceptuales, se busca conocer cómo se da el proceso de socialización de los niños en los hogares de internado, cómo es la metodología de intervención de la institución y cuáles son las reacciones de estos. De modo preciso la investigación pretende explorar *¿Cómo asumen los niños el proceso de socialización adelantado por la fundación Bosconia “La María” para el restablecimiento de sus derechos?*

Palabras claves: socialización, institucionalización, niñez, vulnerabilidad y restitución de derechos, protección integral, prácticas sociales, comportamientos, familia, sociedad y Estado.

INTRODUCCIÓN

Desde finales del siglo XIX se dieron importantes avances en la visibilización de los niños como sujetos históricos y sociales que merecían reconocimiento y protección. Aunque existen múltiples debates sobre el momento histórico exacto en el que surge la niñez (Santiago, 2007), lo que sí es cierto es que para esa época se dan grandes transformaciones en el campo de la pedagogía, la educación, la pediatría y la psicología, que otorgan un nuevo estatus a los niños en la sociedad.

En Colombia existe legislación para la protección de la niñez desde 1920 cuando se expide la Ley 98 mediante la cual se crean los juzgados de menores para que se ocupen de la atención de los infantes con problemas de conducta. El cambio de paradigma en la comprensión de los niños no sólo obligó a la construcción de un conjunto de instrumentos jurídicos para garantizar su protección, sino que hizo visible el conjunto de privaciones y desigualdades a las que se encontraban expuestos: abandono, maltrato, malnutrición, desescolarización, exposición a formas de trabajo infantil, violencia, mendicidad, entre muchas otras dificultades.

Ante la extrema condición de vulnerabilidad que se hizo evidente surge la idea de la tutela estatal como medio para proteger a los niños y la internación como el espacio ideal para continuar el proceso de socialización inconcluso y sacar a muchos de ellos de la situación de calle en la que se encontraban. Para alcanzar este objetivo en 1968 se crea el ICBF mediante la Ley 75 centralizando los servicios de atención y protección a los menores de 18 años y a la familia, y surge la figura del defensor de menores. Una década más tarde, en 1979, se crea el Sistema Nacional de Bienestar Familiar (SNBF) mediante la Ley 7, y en 1989 se crean las comisarías y defensorías de familia.

Los grandes cambios legislativos que ocurren en Colombia para la década de los ochenta se dan de manera paralela y en articulación con las transformaciones jurídicas a nivel internacional. En 1989 la Asamblea General de las Naciones Unidas aprueba la Convención sobre los Derechos del Niño que es ratificada por 192 países, incluido Colombia. De este modo, buena parte de las naciones del mundo institucionalizan su obligación con la infancia y se comprometen a defenderla.

Aunque todo parece volcarse hacia la protección integral de los niños, niñas y adolescentes con el objetivo de garantizar la construcción sujetos ajustados a las normas y valores sociales con la capacidad de construir la sociedad del mañana,

desde los años noventa se abrirá un debate sobre la eficacia real de las políticas y estrategias orientadas bajo la figura de la tutela estatal. La pregunta que surge es si el Estado es capaz de reemplazar la ausencia del cuidado parental y la estabilidad emocional que ofrece la familia y lograr de ese modo la construcción de sujetos aptos para participar en la sociedad.

Para algunos especialistas en los procesos de institucionalización (Ponce, S/F) la internación entra en un progresivo descrédito desde finales del siglo XX, aunque el discurso público continúe planteándola como una de las mejores soluciones para superar la condición de vulnerabilidad y exclusión en la que se encuentran millones de niños en situación de calle.

De acuerdo con algunas evaluaciones del proceso de institucionalización en hogares de internado (Ponce, S/F), la valoración que tienen los menores que han pasado por esa situación es negativa, pues aunque se resuelven algunas carencias materiales y se restablecen ciertos derechos, el costo de la internación fue y sigue siendo muy alto para ellos, pues deriva en lo que Goffman ha denominado como “mutilación del yo” (Goffman, 1984: 53)

Los institutos de menores son una respuesta importante porque sustituyen la familia cuando ésta ha dejado de cumplir sus funciones de cuidado y crianza, pero de acuerdo con la Convención Sobre los Derechos del Niño, la misma de donde deriva la doctrina de la protección integral, la internación del niño debería ser la última medida a adoptar. El objetivo del Estado no debe ser institucionalizar a los niños, sino evitar que la familia se desintegre y se deterioren las condiciones de vida que les ofrece a los menores. No obstante, lo que se observa es que el Estado no previene sino que se dedica a reparar las rupturas de la trama familiar una vez que ésta se ha disuelto a través de un conjunto de medidas asistencialistas que no llegan a reemplazar los vínculos y lazos familiares perdidos.

Con el objetivo de actualizar el Código del Menor vigente desde 1989 y articularse al enfoque de protección integral que concibe los niños como personas autónomas poseedoras de derechos y responsabilidades, versus el enfoque o paradigma de la situación irregular que los veía como menores con problemas, en el año 2006 se crea en Colombia el Código de Infancia y Adolescencia (Linares y Quijano;2006:47) cuyo objetivo es “garantizar el desarrollo del niño en el seno de la familia y de la comunidad en un ambiente de felicidad, amor y comprensión” (MPS e ICBF, 2006).

En la nueva Ley la protección integral se entiende como el reconocimiento de los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos a quienes el Estado y la sociedad deben garantizarle los mismos, la prevención de su amenaza o vulneración y la seguridad de su restablecimiento inmediato. El corazón de la nueva ley es el restablecimiento de derechos, sin embargo, el viejo paradigma parece seguir presente en las acciones del Estado y el problema evidenciado en la aplicación del Código del Menor tiende a prevalecer, pues se sigue postulando la internación como la mejor estrategia en detrimento de la protección de la familia como agente idóneo para adelantar el proceso de socialización.

Todos los programas adelantados por el ICBF en la última década parecen seguir esa línea, orientando sus acciones por un enfoque socio-jurídico e ignorando de manera consistente que los niños no sólo requieren que sus derechos sean reparados, sino volver a tener la familia que perdieron o encontrar una en los casos que nunca existió. El Estado colombiano y las instituciones con las que contrata no contemplan siquiera parcialmente la idea socialización dentro sus lineamientos técnico-administrativos que sirven de guía para la aplicación de la Ley 1098 que postula la protección integral como el objetivo primordial del cuidado infantil en nuestro país.

La situación se hace cada vez más compleja si se tiene en cuenta que en Colombia una tercera parte de los niños no vive con uno de sus padres y más de 1.100.000 no vive de modo permanente con ninguno de ellos. Por otro lado, se estima que para el 2005 había cerca de 835.410 niños huérfanos; 38000 niños mayores de 7 años se encontraban bajo medida de protección y 25000 estaban institucionalizados (Aldeas Infantiles SOS Internacional y RELAF, 2010).

El objetivo de este trabajo es analizar las dinámicas de funcionamiento de los hogares de internado en Colombia tomando como caso de estudio una de las principales entidades con las que el Estado contrata la protección de los niños: la Fundación Bosconia, y aportar a la comprensión del fenómeno de la institucionalización de la niñez en nuestro país, de modo tal que se puede establecer si en la actualidad la internación constituye *una oportunidad o un riesgo para los niños*.

CAPÍTULO I

3. ASPECTOS GENERALES

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

De acuerdo con el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia existen 100 millones de niños, niñas y adolescentes en situación de vulnerabilidad en todo el mundo, de los cuales un 40% se encuentra en América Latina, considerándolos en situación de riesgo o en vulnerabilidad de derechos por encontrarse en una posición o situación de desventaja para hacer efectivos sus derechos y libertades por circunstancias de pobreza, violencia, maltrato, abandono, desnutrición, entre otros, que tienden a agravarse por condición de origen étnico, edad, género o discapacidad (Unicef, 2001).

En el caso Colombiano y según reportes entregados por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), al año son atendidos en algún medio institucional y familiar sustituto un promedio de cien mil niños y niñas: 56.000 por abandono o peligro, 25.000 por peligro y 23.000 por causas no definidas. Son declarados formalmente en abandono 4.500 niños y niñas, y un 57.5% de ellos y ellas son dados en adopción.

La respuesta institucional del Estado colombiano ha sido la implementación de programas de restitución o restablecimiento de derechos amparados en la Ley 1098 del 2006, entendiéndose desde el Código de Infancia y Adolescencia como la devolución de los derechos vulnerados a los niños, niñas y adolescentes y su capacidad para ejercerlos con dignidad e integridad. El proceso de restablecimiento de derechos se realiza mediante mecanismos legales que buscan garantizar la corresponsabilidad entre la familia, la sociedad y el Estado en la búsqueda del bienestar y el ejercicio de cumplimiento de los derechos que poseen los niños, niñas y adolescentes en nuestro país (Unicef, 2001).

El ICBF, entidad adscrita al Ministerio de Protección Social, actúa sobre las problemáticas que afronta la niñez colombiana a través de organizaciones sin ánimo de lucro que atienden las demandas sociales. Entre ellas se encuentra la Fundación Servicio Juvenil Bosconia, creada en el año de 1960 por el Padre Javier de Nicolás para ofrecer programas y proyectos de protección, atención integral y formación para el trabajo a niños, niñas y jóvenes de escasos recursos que viven en la calle o que han sido abandonados por sus padres.

El municipio de Zarzal cuenta con una sede de dicha fundación, el hogar Bosconia Casa “La María”, operando bajo la modalidad de internado, vinculando a una población de 55 niños entre las edades de 7 a 12 años, remitidos por ICBF, pues son niños (sexo masculino) que han estado inmersos en precarias condiciones familiares y sociales que los hacen ser considerados como niños en situación de alto riesgo y en vulnerabilidad de derechos.

La característica principal de estos niños es que provienen de hogares monoparentales femeninos donde se evidencia situaciones de abandono, maltrato físico y psicológico, exposición a la pobreza extrema y al trabajo infantil. De otro lado, se trata de niños y jóvenes con antecedentes delictivos, consumo de drogas y en condición de desescolarización. Los hogares de esta población se encuentran ubicados en sectores de alta criminalidad y violencia donde impera la ilegalidad y la confrontación por la vía de las armas. La experiencia de vivir en estas condiciones a una temprana edad hace que los niños observen y asuman las prácticas de su contexto como hechos o eventos naturales y los pretendan reproducir en su cotidianidad.

Las acciones realizadas por el Estado y por los diferentes hogares de internado como Bosconia, se han orientado al restablecimiento de los derechos de los niños como forma de dar cumplimiento a ley y proteger la infancia, enfatizando su trabajo en la satisfacción de las necesidades de subsistencia básicas. Sin embargo, por todas las dinámicas que han afrontado niños, niñas y adolescentes en sus cortos periodos de vida, presentan una serie de carencias emocionales y afectivas y desordenes comportamentales que parecen exigir un método de trabajo que trascienda la mera satisfacción de sus necesidades materiales. La población en situación de calle, en riesgo o vulneración de derechos, presenta problemas de relacionamiento, de auto-estima, de interiorización de las normas sociales y en general, de integración a la sociedad, pues sus comportamientos, actitudes y prácticas no son acordes con los roles y normas sociales establecidas como aceptables en la sociedad.

Desde el punto de vista psicológico son niños con problemas en la estructuración de la personalidad y formación del yo, y desde el punto de vista sociológico, con grandes vacíos en su proceso de socialización primaria de modo tal que no han podido interiorizar los valores y normas aceptadas por la sociedad en general, sin desconocer que poseen normas y valores propios de su contexto microsociales que les permite garantizar su supervivencia y su formación según las condiciones de esos contextos.

Ante esta realidad lo que se observa es que las instituciones de protección de la infancia y la adolescencia se han convertido en agentes burocráticos que han restringido sus actividades de protección y garantía de los derechos vulnerados, a la aplicación de una serie de lineamientos técnicos-administrativos, haciendo énfasis en la superación de las carencias materiales, y han dejado de lado la reparación emocional, los problemas de estructuración de la personalidad y los vacíos del proceso de socialización.

En este trabajo se busca describir en detalle cuáles son los comportamientos y prácticas sociales de los niños en el hogar Bosconia “La María” en su proceso de institucionalización bajo la modalidad de internado, y establecer en qué medida sus derechos han sido restablecidos, no sólo desde el punto de vista legal, sino expresados en la capacidad de gozar de bienestar y protección a partir de la acción conjunta de la familia, la sociedad y el Estado. En términos conceptuales, se busca conocer cómo se da el proceso de socialización de los niños en los hogares de internado, cómo es la metodología de intervención de la institución y cuáles son las reacciones de estos. De modo preciso la investigación pretende explorar *¿Cómo asumen los niños el proceso de socialización adelantado por la fundación Bosconia “La María” para el restablecimiento de sus derechos?*

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 OBJETIVO GENERAL

Describir cómo asumen los niños el proceso de socialización adelantado por la fundación Bosconia “La María” para el restablecimiento de sus derechos.

1.2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Identificar las características socio-demográficas, socio-económicas y de origen social de los niños que se encuentran adelantando el proceso de socialización en la Fundación Bosconia “La María”.

Describir las prácticas y comportamiento de los niños en el marco de las estrategias de intervención adelantadas por Fundación Bosconia “La María” para el restablecimiento de sus derechos.

Identificar las percepciones que tienen los niños frente al proceso de socialización desarrollado por la Fundación Bosconia “La María”.

Establecer el efecto generado por el proceso de socialización adelantado por la Fundación Bosconia “La María” en los comportamientos, actitudes y prácticas de los niños.

1.3 JUSTIFICACIÓN

La vulnerabilidad de derechos es una problemática que cubre la niñez de nuestro país, pues se hace común en todo lugar ver a niños, niñas o adolescentes transitar por las calles sin un rumbo fijo, ser golpeados o maltrados por sus padres o familiares, convirtiéndolos en la población más vulnerable de la sociedad actual. Según la UNICEF (2001), los niños, niñas y adolescentes se encuentran en una situación de desventaja para ser garantes de los derechos y libertades que estipula la nación colombiana, situación que tiende a agravarse por circunstancias de pobreza, origen étnico, estado de salud, edad, género o discapacidad.

El término vulnerabilidad conlleva implícita la necesidad de la sociedad por el restablecimiento de los derechos, entendiéndose desde el código de infancia y adolescencia, como la devolución de los derechos vulnerados a los niños, niñas y adolescentes y su capacidad para ejercerlos con dignidad e integridad. Esfuerzo que debe realizar de manera conjunta bajo un esquema de corresponsabilidad la familia, la sociedad y el Estado en la búsqueda del bienestar y el ejercicio de cumplimiento de los derechos que poseen los niños, niñas y adolescentes.

De este modo surgen instituciones encargadas de velar por el cumplimiento de los derechos de niños, niñas y adolescentes, bajo la concepción de la normatividad reguladora de los derechos de los niños como un instrumento que facilita y promueve la integridad física y moral de estos, bajo la divulgación de leyes que garanticen el libre desarrollo y participación de los niños en la sociedad. En este sentido a nivel nacional se tienen en cuenta leyes y códigos para proteger a los niños y niñas, inclusive desde antes de su nacimiento, y como institución garante en nuestro país, existe el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) que a su vez realiza convenios de apoyo con otras instituciones donde se les ofrecen distintos servicios a los niños, niñas y adolescentes según la situación de vulnerabilidad de derechos.

En este orden de ideas se hace pertinente realizar una investigación de tipo cualitativo que permita dar cuenta de las prácticas sociales de niños que se encuentran afrontando procesos de socialización en instituciones del Estado, pues como fue mencionado anteriormente, es necesario conocer los imaginarios, construcciones sociales y realidades en las que se encuentran inmersos estos niños y de este modo conocer las formas de intervención de las instituciones y la pertinencia de acuerdo con las características de las poblaciones atendidas.

Una investigación de esta naturaleza es importante teniendo en cuenta que la problemática de vulneración de derechos impacta fuertemente a la realidad Valle Cauca, puesto que existen instituciones para la prevención y atención de esta situación, pero cada vez más aumenta la población que recurren a este tipo de instituciones; hecho que genera diferentes preguntas acerca de las dinámicas y construcciones de los niños y las instituciones, donde finalmente el tema de vulnerabilidad de derechos desde el que hacer del trabajo social es relevante al momento de proponer herramientas que faciliten la intervención en dichos escenarios, pues a pesar que la normatividad Nacional propone estudios y propuestas de intervención, éstas no cobijan la multiplicidad de conflictos que enfrentan la población vulnerable de niños.

CAPÍTULO II

4. METODOLOGÍA

2.1 Tipo de estudio

Se realizó un estudio de tipo descriptivo-exploratorio de carácter sincrónico, aunque por la naturaleza del fenómeno se indagó de manera parcial las trayectorias e historias de vida de algunos de los sujetos de estudio. El trabajo buscó profundizar en la descripción y análisis de las dinámicas de funcionamiento del hogar de internado *Fundación Bosconia Casa la María durante el año 2011*, haciendo énfasis en las prácticas, comportamientos y actitudes presentadas por los niños internados en ese momento, así como en los significados que han elaborado en torno a su experiencia, tanto en el proceso de institucionalización como en la fase inicial de su proceso de socialización.

Aunque el énfasis estuvo en los niños, se analizó de modo indirecto el conjunto de estrategias y acciones que realiza la institución para el restablecimiento de derechos de niños, niñas y adolescentes, que constituyen a su vez uno de los condicionantes de las acciones sociales de estos.

Por otro lado, se hizo un trabajo cuasi exploratorio dado que el estudio de las dinámicas de los hogares de internado que están regidos por las políticas del ICBF en el marco de la aplicación de Ley 1098 del 2006, ha sido una temática poco explorada por las diferentes ciencias sociales en nuestro país, pese a la importancia que ha cobrado la defensa y garantía de los derechos de infantes y adolescentes en Colombia en las últimas décadas.

Los resultados, pese a brindar un panorama sobre el proceso de institucionalización de la niñez en Colombia, se restringen a lo observado en el caso de estudio, *el hogar Fundación Bosconia la María*, durante el año 2011, y todas aquellas dinámicas del pasado reciente que le son conexas. En ese sentido, el trabajo permite comprender más no evaluar, lo que sucede única y exclusivamente en el hogar indicado en el año de referencia, más no concluir cómo se adelanta el proceso socio-legal de restablecimiento de derechos en la Fundación Bosconia como institución en su conjunto, ni actualmente ni en su accionar histórico.

2.2 Diseño del estudio

La investigación adelantada es de orden eminentemente cualitativo y se llevó a cabo mediante el uso de la entrevista semi-estructurada a algunos niños que hicieron las veces de informantes, pero sobre todo de la observación participante realizada por las investigadoras durante su proceso de práctica pre-profesional en el transcurso del año 2011, a las dinámicas institucionales en su conjunto. También se entrevistó la psicóloga del hogar y se realizó revisión documental de las carpetas de cada niño.

En cada carpeta se encuentra la historia socio-legal del infante, donde aparece su información básica de procedencia, el motivo de ingreso, si cuenta con documentos de identificación, su historia familiar y los antecedentes de institucionalización; las fichas de seguimiento de trabajo social y psicología, donde se encuentran los planes de intervención desde cada área y las actividades programadas para cada niño según su problemática; los *Platines*, Plan de atención individual, que “hace parte del Plan Institucional y se refiere, bajo el criterio de atención personalizada, al plan de acción específico de acuerdo con las circunstancias de cada niño, niña, adolescente y su familia” (MPS e ICBF, 2007); el informe suministrado a la defensoría de cada caso, donde se presenta el plan de trabajo del niño y su evolución; los informes de vivienda que hace cada educador para el coordinador de la casa, donde se habla sobre las actividades adelantadas con los niños en el hogar y el comportamiento de estos; el informe de los talleres de agropecuaria, sistemas y demás; los informes de escuela que contienen las notas de disciplina y las calificaciones de cada niño, y el informe sobre el estado de salud del menor donde aparece su condición nutricional, el examen odontológico y el estado general en el que se encuentra.

La información obtenida de las observaciones, las entrevistas y los diferentes informes, sirvió para reconstruir las vivencias de los niños en sus entornos de origen y para conocer sus experiencias en el proceso de institucionalización. Acceder a varias fuentes permitió realizar un ejercicio de triangulación de modo tal que se pudiese presentar un panorama general sobre el fenómeno de estudio en el que se tuviese en cuenta tanto la voz de los niños, como la de los demás agentes que participan en el proceso de restablecimiento de derechos en el hogar de internado.

2.3 Método

El método de estudio utilizado para desarrollar la presente investigación se enmarca en el ámbito cualitativo con un corte etnográfico, el cual, según González

y Hernández (2003) permite la descripción detallada de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables en la cotidianidad de las personas, además de vincular la narrativa de los mismos, sus experiencias, creencias, actitudes, pensamientos, inferencias y reflexiones sobre algún fenómeno o evento; elementos que facilitaron la reconstrucción del proceso de socialización adelantado por la *Fundación Bosconia La María* para el restablecimiento de los derechos de los niños en situación de riesgo.

El énfasis en lo etnográfico, sin ser la presente investigación una etnografía, permitió observar en detalle las prácticas de los niños y conocer los discursos que elaboran sobre ellas pudiendo contrastar o comparar de este modo, la coherencia entre el hacer y el pensar, o en otras palabras, que tanto plasmaban en sus discursos lo que hacían en la realidad.

2.4 Técnicas de recolección de datos

2.4.1 Revisión y análisis documental

Se trabajaron los documentos reseñados anteriormente de las carpetas personales de los niños con el objetivo de recoger información sobre las condiciones sociales y económicas en las que vivían estos, las características de su contexto barrial, sus antecedentes disciplinarios, los derechos que les habían vulnerado, las acciones institucionales adelantadas, los avances y retrocesos de los niños respecto a su situación inicial, entre otros elementos fundamentales para comprender sus prácticas e imaginarios alrededor del proceso de institucionalización. Algunos de los documentos contenían información sobre las entrevistas iniciales, las cuales sirvieron como patrón de referencia o línea de base para comparar las acciones de los niños durante el internamiento y antes de ingresar a la fundación.

2.4.2 Observación participante

Esta técnica permitió observar los comportamientos, acciones, reacciones y actitudes de los niños frente al proceso de institucionalización, al mismo tiempo que se participaba activamente de las actividades de los mismos. El compartir el diario vivir de estos facilitó conocer muy cerca sus vivencias e imaginarios así como las particularidades y problemáticas de algunos de ellos.

La observación no estuvo dirigida a casos particulares, sino al conjunto de niños internados, aunque es de resaltar que en algunos momentos se focalizó en ciertos

casos que presentaban comportamientos bastante difíciles, es decir, hostiles y agresivos, en los cuales no parecía tener efecto alguno la intervención psicosocial. En general, se observaron los niños durante todo el año 2011, pero de manera direccionada en función de los objetivos y categorías de análisis del estudio, a partir del segundo semestre del año.

En este sentido, la observación participante estuvo orientada por una planificación previa de objetivos según las categorías de análisis que se estipularon para dar respuesta al objeto de estudio registrando todos los hallazgos en diarios de campo y audiovisuales.

2.4.3 Entrevista semi-estructurada

Esta facilitó conocer de manera directa por medio del relato del niño cuáles eran sus condiciones de vida antes de llegar a la fundación, su experiencia de calle (consumo de sustancias psicoactivas, actividades delictivas,), las situaciones de vulneración de derechos a las que se había visto expuesto, el trato que recibía en su hogar, cómo fue su proceso de escolarización, cómo llegó a la fundación, su experiencia previa de institucionalización, sus prácticas en el hogar de internado y su relación con los otros compañeros y personal encargado de la casa, entre otros elementos, que dieron lugar a responder a la pregunta de investigación.

La intención de dicha técnica era el conocimiento de la realidad en torno al tema de restablecimiento de derechos y procesos de socialización a partir de las personas que la experimentan en su diario vivir, pues ésta se asume como una de las fuentes privilegiadas para analizar y dar respuesta al objeto de estudio.

En el caso de la entrevista que se realizó a la psicóloga de la institución se buscó conocer su percepción sobre el proceso de restablecimiento de derechos, cómo se llevaba a cabo en la fundación, las ventajas y desventajas de los hogares de internado, el modelo de intervención y sus transformaciones en el tiempo, el modo de trabajar normar y valores en los niños, las mayores dificultades que percibía en el trabajo con estos y la razones de su resistencia ante las estrategias de intervención, entre otros asuntos, que permitieran conocer el punto de vista de los agentes que ejecutan las políticas estatales y los lineamientos institucionales.

2.5 Sujetos de Estudio e Informantes

Para el año 2011 la Fundación Bosconia “La María” contaba con 55 niños (sólo hombres) entre los 7 y 12 años de edad, provenientes de diferentes zonas del

país¹, entre las que se destacaban municipios del Valle del Cauca como Cali y de otros de departamentos aledaños a éste como Nariño y Choco. Para facilitar la recolección de los datos y su análisis, hacer viable el estudio y evitar duplicidad de información, se optó por escoger un número reducido de niños, en total cuatro, que sirvieran como informantes e ilustraran algunas de las situaciones y dinámicas que presentan de manera generalizada los niños institucionalizados en el hogar, y que habían sido identificadas previamente durante el proceso de diagnóstico institucional adelantado por las investigadoras durante la primera fase de su práctica pre-profesional.

Los informantes fueron niños, que por sus antecedentes sociales y comportamientos en la fundación, ejemplificaban muchas de las prácticas e imaginarios que se observaban entre el conjunto de niños: conflictivos, con problemas de relacionamiento, rechazo de la norma, agresivos, con problemas emocionales y comportamentales, dificultades en la estructuración de su personalidad y de entornos marginados y violentos. No obstante, ni las descripciones, ni el análisis, se restringen a la experiencia y comportamientos de estos y mucho menos se efectúa siguiendo únicamente sus relatos y discursos, pues la investigación no es un estudio de casos. Los niños no juegan más que como casos típicos y fueron escogidos de manera estratégica e intencionada para facilitar la recolección de los datos.

Con el objetivo de preservar la intimidad de los niños y garantizar la confidencialidad de los datos, el nombre de los informantes fue cambiado y aparecen en el análisis de los resultados como caso GG (12 años de edad), caso YA (10 años de edad), caso YL (12 años de edad) y caso GL (8 años de edad), donde el primero es institucionalizado por consumo de SPA y mal comportamiento frente a las figuras de autoridad (abuela y vecinos); el segundo es un niño con diagnóstico de escisión yoica que llega a la institución desde muy temprana edad por abandono de sus padres; el tercero llega a la institución por voluntad propia, pues en su hogar de origen no contaba con las oportunidades necesarias para su bienestar y sano crecimiento y finalmente el cuarto caso, es un niño que llega a la institución por encontrarse en situación de vida en calle, pues sus padres nunca se interesaron por él y por ende recurría al trabajo infantil desde muy temprana edad para subsistir. Cada una de las situaciones de estos niños así como sus prácticas en el hogar, ejemplifican las condiciones y comportamientos de la mayor parte de

¹ En el marco contextual y el análisis de los resultados se presenta de manera detallada las diferentes zonas geográficas de donde provienen los niños de la fundación.

niños de la fundación sirviendo así como casos típicos que pueden dar cuenta de las dinámicas del proceso de institucionalización.

2.6 Categorías de análisis

El estudio estuvo orientado por cinco categorías de análisis articuladas directamente con el planteamiento del problema, los objetivos del estudio y el marco teórico-conceptual adoptado. Dichas categorías fueron las características sociales y de origen social de los niños; autoridad, poder y conflicto; normas, valores y roles sociales; significados y percepciones y efectos generales del proceso de socialización. El conjunto de subcategorías en las que se desagregan éstas, así como la forma en la que fueron operacionalizadas en preguntas y elementos de observación para responder a la pregunta de investigación, se puede observar en el cuadro de operacionalización del problema.

Tabla 1. Operacionalización del Problema

OBJETIVOS	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS
<p>Identificar las características socio demográficas y de origen social de los niños que se encuentran adelantando el proceso de socialización en la Fundación Bosconia La María.</p>	<p>Características sociales y de origen social</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Características sociales y económicas 2. Agentes y condiciones iniciales de socialización 3. Características del entorno barrial
PREGUNTAS		
<p>¿Qué edad tiene?, ¿Dónde nació usted?, ¿Dónde ha vivido la mayor parte de su vida?, ¿Cómo era la casa en la que usted vivía?, ¿Con qué servicios públicos contaba la vivienda?, ¿Cuántas personas viven en la casa?, ¿Con quién permanecía usted?, ¿Quién estaba a cargo de usted?, ¿Cómo era el barrio donde usted vivía?, ¿Dónde permanecía la mayor parte del tiempo?, ¿Qué actividades realizaba usted en su tiempo libre?, ¿Quiénes y cómo eran sus amigos?, ¿Qué año escolar cursa o curso usted y sus padres?, ¿Cuál era la forma de castigo empleada por la persona encargada del cuidado?, ¿Usted por qué llega a la institución?, ¿Usted había estado institucionalizado antes?.</p>		
OBJETIVOS	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS
<p>Describir las prácticas y comportamiento de los niños en el marco de las estrategias de intervención adelantadas por Fundación Bosconia La María para el restablecimiento de sus derechos.</p>	<p>Autoridad, Poder y Conflicto</p> <p>Normas, Valores y Roles Sociales</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rutina de los niños, 2. Ejercicio de la autoridad, 3. Agresión, 4. Formas de organización, 5. Mecanismos de recompensa-castigo, 6. Caracterización de las normas, 7. Caracterización de los valores, 8. Roles sociales (asignación de tareas),

PREGUNTAS

1. ¿Qué actividades realiza usted dentro de la fundación y cómo las realiza?, 2. ¿Quiénes son las figuras de autoridad dentro de la fundación?, 2. ¿Cómo reacciona usted frente a dicha autoridad?, 2. ¿Qué hacen los educadores cuando usted no acata la norma?, 3. ¿Usted pelea con sus compañeros? ¿Por qué?, 3. ¿Cómo son estas peleas?, 3. ¿Qué lo motiva a pelear con sus compañeros?, 3. ¿Discute usted con las figuras de autoridad? ¿Por qué?, 3. ¿Cómo reacciona la figura de autoridad frente a sus reclamos o exigencias y usted que hace frente a ello?, 4. ¿Cómo es su relación con sus compañeros?, 5. ¿Qué lo motiva a usted a actuar de alguna manera frente a cierta situación y hacer caso a los educadores?, 6. ¿Hay normas establecidas dentro de la fundación? ¿Cuáles son?, 6. ¿Cómo son enseñadas dichas normas?, 6. ¿Coinciden estas normas con las de su casa?, 6. ¿Está usted de acuerdo con dichas normas?, 7. ¿Hay valores establecidas dentro de la fundación? ¿Cuáles son?, 7. ¿Cómo son enseñados dichos valores?, 7. ¿Coinciden estos valores con los de su casa?, 7. ¿Está usted de acuerdo con dichos valores?, 8. ¿Qué tareas realiza usted dentro de la fundación?, 8. ¿Cómo desarrolla dichas tareas?, 8. ¿Realiza usted algún tipo de resistencia frente a dichas tareas?, 8. ¿Cómo reacciona la figura de autoridad frente a dicha resistencia?, 8. ¿Se preocupan los educadores por su proceso escolar?, 8. ¿Cómo los educadores contribuyen a su formación en: capacidades y habilidades individuales, sociales y cognitivas?, 9. ¿Se considera usted responsable con sus deberes y obligaciones?, 9. ¿Cómo establece usted los vínculos afectivos con sus compañeros, y por qué?, 9. ¿Quién es su mejor amigo y por qué?

OBJETIVO	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS
Identificar las percepciones que tienen los niños de la fundación Bosconia La María, frente al proceso de socialización desarrollado por la institución.	Significados y Percepciones	1. Imagen de sí mismo 2. Construcción socio histórica 3. Proyecto de vida de los niños

PREGUNTAS

1. ¿Cómo se considera usted?, 1. ¿Usted se valora a sí mismo?, 1. ¿Usted quiere y valora los demás?, 1. ¿Qué significado tiene para usted conocer personas nuevas?, 2. ¿Extraña usted a su familia? ¿Por qué?, 2. ¿Quién es la persona que usted más recuerda y extraña y porque?, 2. ¿Usted conoce sus derechos y deberes?, 2. ¿Qué significa para usted estar institucionalizado?, 2. ¿Conoce sus derechos como niño en proceso de institucionalización?, 3. ¿Usted a quien admira?, 3. ¿Cómo quien le gustaría ser y porque?, 3. ¿Qué significado tiene para usted los educadores?, 3. ¿Qué opina usted sobre su institucionalización y las experiencias que está viviendo?, 3. ¿Qué opina sobre la vida con su familia de origen?

OBJETIVO

CATEGORÍA

SUBCATEGORÍAS

Establecer el efecto generado por el proceso de socialización adelantado por la Fundación Bosconia La María en los comportamientos, actitudes y prácticas de los niños.

Efectos generales del proceso de socialización

Percepción sobre el proceso de institucionalización
Percepción sobre el funcionamiento de la fundación
Balance sobre el trabajo de normas y valores
Balance sobre proceso de socialización de los niños

PREGUNTAS

¿Cómo es el proceso de restablecimiento de derechos?, ¿Cómo se trabajan las normas en la fundación Bosconia la María?, ¿Cómo era la dinámica de funcionamiento de la fundación antes y cómo es ahora sin mencionar sujetos puntuales si no acciones?, ¿Cómo les enseñaban las normas y los valores?, ¿Qué pasa a nivel de familia de los niños?, ¿Qué esperaba el muchacho encontrar y qué se le ha ofrecido en la fundación?, ¿Cuál es su opinión sobre los internados?, ¿Qué avances o retrocesos percibe en los niños que están en la fundación?

CAPÍTULO III

3. MARCO CONTEXTUAL

3.1 Características sociales del corregimiento de Vallejuelo

En el año de 1904 ya se conocía sobre la existencia de la población de Vallejuelo, pero sólo hasta 1941 fue fundado y establecido como corregimiento por el Consejo Municipal de Zarzal Valle del Cauca. Esta localidad se sitúa al oriente de la cabecera del municipio, específicamente al norte del departamento del Valle del Cauca, teniendo como su principal fuente económica la producción agropecuaria.

Geográficamente el corregimiento de Vallejuelo se divide en dos sectores: el sector N° 1 que comprende la plaza y sus alrededores y el sector N° 2 el comunero. Para el 2005 el corregimiento tenía una población de 1.334 habitantes, 654 hombres, equivalentes al 49% de las personas y 680 mujeres equivalentes al 51% de la población (Dane, 2005). De acuerdo con estas cifras Vallejuelo presentaba una razón de masculinidad baja, pues para la época había 96 hombres por cada 100 mujeres.

En cuanto a las características sociales y económicas se trata de una población de escasos recursos, con una pobreza notoria; los problemas sociales más detectados son el alcoholismo, la prostitución, el trabajo infantil, el desempleo, la violencia intrafamiliar, la agresividad, la emigración continua de sus habitantes en busca de fuentes de empleo, asistencia de adolescentes a centros de diversión exclusiva para adultos y permanencia de estos en el parque hasta altas horas de la noche. En Vallejuelo hay pocas actividades de tipo social, recreativo o deportivo.

Las actividades educativas del corregimiento de Vallejuelo, están dirigidas por el Colegio Luis Gabriel Umaña, el cual ofrece desde preescolar hasta el bachillerato técnico agropecuario (Institución Educativa Luis Gabriel Umaña, 2008-2009). También cuenta con programas del SENA con el fin de capacitar a los jóvenes en técnicas agropecuarias y de turismo, además de contar con la fundación Bosconia de Cali en su finca La María.

3.2 Perfil institucional de la Fundación Servicio Juvenil Bosconia “La María”

La Fundación Servicio Juvenil Bosconia es una organización no gubernamental sin ánimo de lucro, creada en el año de 1960 por el Padre Javier de Nicoló,

consolidándose como el programa modelo para gamines² a nivel mundial, pues en este momento histórico no se tenía conocimiento y registro de las problemáticas que enfrentaba la niñez.

En la actualidad esta fundación cuenta con el apoyo de diferentes entes gubernamentales y no gubernamentales, nacionales e internacionales para ofrecer distintos programas y proyectos de protección, atención integral y formación para el trabajo a niños, niñas y jóvenes de escasos recursos que viven en la calle o que han sido abandonados por sus padres y que se les han vulnerado los derechos.

Cuenta con una amplia cobertura a nivel nacional con influencia en los departamentos de Cundinamarca, Valle del Cauca, Antioquia, Atlántico, Bolívar, Chocó, Vichada, Meta, Casanare, Eje Cafetero, Nariño y Cauca, en los cuales se manejan los mismos programas y proyectos, pues se propone una misma metodología para toda Colombia. La Regional Valle del Cauca cuenta con diferentes casas del programa tales como Bosconia Centro, Bosconia Marcelino y Bosconia Juventud Unida en Cali, Bosconia La María, Bosconia Pelicanos, Bosconia Casa Barco y Bosconia Palito E ´brea en Buenaventura y Puerto Tejada. En estas casas se implementan diferentes programas, como lo son, internado (disposición del niño, niña o adolescente de su permanencia a una de las casas por tiempo completo), semi- internado (disposición de medio tiempo en horas del día, pues en las noches regresan a su casa de origen), intervención de apoyo (ocupación del tiempo libre en talleres de formación) y convenio SENA, con una población total de 930 niños, niñas y jóvenes a nivel departamental.

De acuerdo con su perfil oficial institucional, la fundación tiene como objetivo principal brindar una atención integral a poblaciones en condición de vulnerabilidad, especialmente niños, niñas y adolescentes, en un ambiente afectivo, motivante, lúdico y formativo para que accedan a servicios y oportunidades que definan un proyecto de vida alternativo que les permita reconocerse y asumirse como sujetos de derechos y deberes con el fin de favorecer la restitución de estados de vulneración.

La misión de la fundación se orienta al trabajo con y por las poblaciones en condición de exclusión social (niños, niñas, adolescentes y jóvenes), en programas de protección, atención integral, educación y formación para el trabajo y el desarrollo humano, proyectando de este modo su visión hacia la constitución

² Gamines: se refiere a niños indigentes que habitan la calle con reputación de ser ladrones y consumidores de SPA según la fundación y que en la actualidad bajo la vinculación de la fundación con ICBF, se plantea como niños en situación de vulnerabilidad de derechos.

de una organización educativa de reconocida trayectoria a través de sus diferentes centros de atención integral, pues pretende ser líder en garantizar y construir una cultura de derechos de la niñez y juventud, en un contexto de empoderamiento familiar y comunitario.

La fundación dirige sus áreas de acción en un proceso gradual por etapas o fases, en total seis. La primera empieza con la presencia de educadores (generalmente egresados del mismo programa) en el **mundo de la calle**, para analizar, intervenir, comprender el fenómeno y entablar relaciones de amistad con sus habitantes. Se logra irrumpiendo en el ambiente callejero donde viven los niños, haciendo presencia sistemática y afectuosa “[...] para afianzar el proceso de mutuo conocimiento, teniendo siempre a la mano una golosina o una invitación a una chocolatada, a una fogata o a un paseo. Eso los atrae, les da confianza y consolida los lazos de amistad” (Fundación Bosconia, 2001).

Esta primera fase de acercamiento se complementa con los centros de atención básica o **clubes callejeros** (segunda fase) situados en estratégicas zonas céntricas o barriadas. Allí los niños encuentran respuestas a sus necesidades básicas, como alimentos, atención en salud, recreación, duchas de agua caliente, servicio de lavandería y peluquería. En los “patios” llamados así por los jóvenes, la labor de los educadores es de afianzar la amistad.

En la tercera fase, denominada de **compromiso**, se pretende “catalizar en el niño la voluntad de abandonar la calle y dedicarse a un proyecto de vida diferente, más productivo, estimulante y humano”. Durante aproximadamente 45 días, el niño o niña queda libre durante el día y regresa al programa en las tardes, “eso permite analizar que uso hace de la libertad y si está interesado en la oferta del programa en las tres primeras fases, calle, clubes y compromiso” (Fundación Bosconia, 2001). Esto se realiza dentro de la llamada “operación amistad” permitiendo al muchacho conocer, explorar el programa y tomar la decisión de su proceso de mejoramiento personal.

La cuarta etapa viene a ser una respuesta explícita de la voluntad del niño en avanzar en su “conocimiento personal”. En ella se inician procesos formales de alfabetización, educación básica primaria y sobre todo formación de actitudes y hábitos contrarios a los adquiridos en la calle.

En la quinta etapa se enfatiza el proceso de **socialización** que les permite desarrollar actitudes en participación, formación ciudadana y autogobierno. El joven tiene aquí la oportunidad de continuar con estudios de básica secundaria y media académica o técnica.

Finalmente en la sexta etapa de “**integración a la sociedad**” el programa Bosconia ofrece a los jóvenes recién egresados, apoyo y seguimiento en la búsqueda de vivienda, definición de la situación militar, cedulação, ingreso a otras instituciones educativas, becas para intercambios e inserción laboral.

En cuanto a la orientación de los programas de la fundación Servicio Juvenil Bosconia, buscan ofrecer atención especializada a niños, niñas y adolescentes para el restablecimiento pleno de sus derechos vulnerados o amenazados, la cual debe basarse en estudios diagnósticos dando respuesta a las problemáticas sociales que los afectan. Esta medida puede ser aplicada como única o complemento con otra en el restablecimiento de derechos, según la situación del niño niña o adolescente, la familia y las condiciones asociadas para el ejercicio de los derechos.

La fundación cuenta con varias **modalidades de atención** para los niños: servicios de seminternado, externado, intervención de apoyo, internado y centros de emergencias. El énfasis de los mismos depende del grado de violación de los derechos, la valoración del ciclo vital de la familia y sus factores de vulnerabilidad y generatividad, y las características de su contexto. Estos servicios deben responder a las problemáticas sociales que afectan a los niños, niñas y adolescentes, y ser estructurados y dinamizados con el fin de facilitar el acceso y apropiación de los recursos para el bienestar socioeconómico de la familia y afrontamiento de sus problemas (vulnerabilidad social). Es así como estos servicios se estructuran como gestores de procesos sociales.

La vinculación a estos servicios puede darse como medida provisional, cambio de medida o servicio complementario para la atención particular de problemáticas asociadas.

- **INTERNADO:** es un servicio de protección que se presta 24 horas al día, para la atención de los niños, niñas y adolescentes en condición de amenaza o de vulneración de sus derechos, a quien se les ha decretado la medida para el restablecimiento de derechos de ubicación en un programa de atención especializada-internado de acuerdo a lo estipulado en la ley.
- **CENTRO DE EMERGENCIA:** es un servicio del sistema de atención integral transitorio que se ofrece de manera inmediata a niños, niñas y adolescentes remitidos por la autoridad competente, una vez ésta haya adelantado las acciones de verificación de garantía de derechos, se compruebe la vulneración de alguno de ellos y no proceda su ubicación en un hogar de paso. Su recepción es permanente durante las 24 horas, 7 días

de la semana, para cuidar y proteger niños, niñas y adolescentes durante su permanencia garantizándoles sus derechos.

- SEMINTERNADO: servicio de protección integral en medio familiar que consiste en una jornada de atención integral de 8 horas diarias; los niños, niñas, adolescentes, beneficiarios de este servicio viven con sus propias familias y asisten a las jornadas diarias que ofrece la modalidad, a través de una entidad prestadora de servicio. En este servicio se debe promover la vinculación de los niños, niñas y adolescentes a la educación, como derecho fundamental en cuyo caso pasarían al servicio de externado que se desarrollan en las jornadas alternas a las académicas.
- EXTERNADO: servicio de protección integral en medio familiar que consiste en una jornada de atención integral de 4 horas diarias alternada a la jornada escolar. Los niños, niñas, adolescentes, beneficiarios de este servicio viven con sus propias familias y asisten a las jornadas diarias que ofrece la modalidad, a través de una entidad prestadora del servicio.
- INTERVENCION DE APOYO: servicio de atención ambulatorio que se ofrece a niños, niñas, adolescentes y sus familias, hasta determinado número de sesiones al mes y se configura como un proceso de apoyo y orientación psicológica familiar que puede desarrollarse a nivel individual, con la red familiar o con personas significativas que pueden ser de naturaleza muy variada dependiendo de las necesidades de apoyo de cada niño, niña, adolescente y sus familias.

3.3 Características de la Fundación Bosconia La María

La fundación Bosconia casa La María llega al municipio de Zarzal en el año 2001 para establecerse en el corregimiento de Vallejuelo, respectivamente en la Finca La María, ya que la oficina de estupefacientes la ofrecía para ser utilizada por una organización social sin ánimo de lucro, facilitando que la fundación llegara al contexto norte vallecaucano. En años posteriores y después de estar brindando su servicio, la fundación adquiere un terreno propio que le permite ampliar las instalaciones de la finca, permitiéndole cobijar una mayor población infantil y juvenil en situación de calle.

En la actualidad la fundación está situada en dicha finca con el programa de atención especializada de internado con un énfasis agropecuario, que contribuye al sostenimiento de la misma y a la orientación vocacional de la población

atendida por la fundación, constituyéndose de este modo en la sede que realiza el primer momento del plan acogida, donde el objetivo es brindar un ambiente acogedor y motivante a niños (sexo masculino) entre las edades de 7 a 12 años que por diferentes situaciones se les han vulnerado los derechos y se consideran en riesgo de conservar su integridad.

Las actividades de socialización que se llevan a cabo para desarrollar este objetivo inician con el dar a conocer las instalaciones, la dinámica institucional y el manual de convivencia a los niños vinculados al programa de la sede La María, seguidamente se presenta el niño la comunidad en general: compañeros, educadores, profesores, instructores, equipo psicosocial y demás personas que laboran en la finca; después se proporciona al niño los implementos necesarios para suplir sus necesidades básicas (implementos de aseo, dormitorio, vestuario alimentación etc.) y finalmente se realiza un acompañamiento a cargo del equipo psicosocial para que el niño se sienta bien y tenga sentido de pertenencia con los miembros de la fundación.

Por su parte la sede La María ofrece el taller de agropecuaria a cargo de un zootecnista profesional, el cual tiene como objetivo orientar la formación para el trabajo y brindar al niño espacios de libertad donde desarrolle el afecto por los animales, plantas y cada ser vivo que se encuentre en la finca. En el taller se trabajan las siguientes temáticas: manejo de cultivos agrícolas, siembras, limpieza de cultivos, cosecha y mercadeo del producto, manejo de producción pecuaria, ganadería, porcicultura, piscicultura y lombricultura.

CAPÍTULO IV

4. ESTADO DEL ARTE

Durante el transcurso de los últimos años se han dado diversas investigaciones frente al tema de la vulnerabilidad de derechos en niños y los procesos de intervención que realizan las instituciones para enfrentar dicha problemática; ya que éste se ha establecido como un problema que afecta el desarrollo personal, social y familiar de los niños en situación de riesgo y para acercarse al conocimiento y comprensión de esta problemática es indispensable mencionar algunas de las tantas investigaciones que se han llevado a cabo, pues éstas sirven como referentes al momento de iniciar la investigación sobre el tema de interés.

En primera instancia se aborda la investigación realizada por la antropóloga Analía Latorre (2002), presentada en el artículo, “Un aporte a la compleja realidad de los niños en riesgo social” llevado a cabo en la ciudad de la Plata Argentina, bajo el interés de lograr un entendimiento global de la realidad que forma el menor internado, la institución que lo acoge y la relación que se establece entre ambos.

La metodología empleada para realizar dicha investigación fue meramente cualitativa, de orden etnográfico viendo el objeto de estudio desde la perspectiva interpretativista, bajo las técnicas de metodológicas centradas en a investigación-acción- participativa (IAP) en tres momentos:

1. Registro de información, base empírica de la investigación.
2. Análisis y sistematización de datos.
3. Interpretación de la investigación propiamente dicha, que conforma la producción de referentes para comparar con la hipótesis y elaborar las conclusiones.

Este estudio logra cumplir con los objetivos planteados, pues se obtiene una aproximación al conocimiento antropológico de la dinámica: hogares alternativos- niños en riesgo social, para de este modo indagar sobre la realidad de estos niños y lo que dichas instituciones les ofrece para su formación integral; dejando como resultado la insatisfacción de los beneficios para contribuir a las posibilidades del cuidado y desarrollo educativo y laboral. Por último, se presenta el análisis de la manera en la que el joven internado realiza su inserción a la sociedad de acuerdo con las oportunidades o no desarrollo que la institución le brinda.

En segunda instancia se encuentra el estudio de Inés Cornejo Portugal (2006), "Los Hijos del asfalto. Una prospección cualitativa a los niños de la calle" realizado en la ciudad de México, teniendo como pregunta de investigación: cuál es la dinámica y el estilo de comunicación familiar, entre otros, elementos mediadores para comprender y, de alguna manera, explicar el proceso de callejerización de los menores y la búsqueda de alguna actividad laboral por un ingreso para vivir y permanecer en la calle.

La metodología utilizada en la que se basó el desarrollo de este estudio es explicativa; se tuvo en cuenta las técnicas de la entrevista a profundidad y el psicodrama, pues estos son dos elementos de la investigación que asume a los sujetos como actores protagónicos su propia realidad; por ende se puede decir que este es un estudio fundamentado en la hermenéutica, pues la intención era acceder al mundo experiencial de los sujetos desde el análisis de los relatos.

Los resultados de este estudio deja como conclusión que la calle es un círculo vicioso que conjuga demasiados males para los niños, pues estos al verse desprotegidos por sus hogares y la cruda realidad económica no ven otros escenarios en los cuales dejen de ser una carga para sus familiares, buscando en la droga, la prostitución, la explotación laboral y la delincuencia común la única salida a sus males lo que genera como consecuencia que al momento de llegar a una institución y ser reinsertados en su cotidianidad sufren grandes choques emocionales porque ello significa volver a su realidad social que tanto daño les ha producido.

En tercera instancia se retoma el estudio realizado por Sabine Cárdenas Boudey (2008), "Niños de la calle rompiendo círculos: trayectorias de un proceso educativo liberador" desde la antropología social realizado en la ciudad de México, el cual busca analizar el proceso a través del cual tres niños huyeron de sus hogares, fueron a vivir a la calle, salieron de ella y construyeron un proyecto de vida alternativo dentro de una institución.

Para realizar este estudio se utilizó una metodología cualitativa, basada en el construccionismo social y la hermenéutica, utilizando entrevistas abiertas que fueron audio grabadas, posteriormente transcritas y cernidas por varios procesos de ordenamiento hasta culminar en la organización del material de acuerdo a seis ejes: motivaciones, elementos identitarios, visión de futuro, toma de decisiones, vínculo niño-institución, desarrollo de habilidades. En cuanto a los resultados obtenidos de este estudio dejan al descubierto el abismo que existe entre las necesidades de los niños y los servicios que las instituciones de corte asistencial

suelen ofrecerles como una estrategia para su atención y desarraigo de la calle y entre estos se encuentran:

- La búsqueda de una familia como el motor de la salida de los niños a la calle.
- El vínculo afectivo como el elemento central para la afiliación a un programa educativo.
- El intenso y gratificante régimen de vida como medio para la permanencia de los niños en el programa.
- La necesidad de una pedagogía que transforme paralelamente la realidad objetiva y subjetiva de los niños, así como de un programa diseñado desde la realidad y las necesidades de los mismos.

En un cuarto momento se encuentran los aportes realizados por la antropóloga Brasileña Viviane Araujo (2006), la cual propone en su estudio “Caje: retratos de un cotidiano de conflictos” la posibilidad de indagar sobre la vida que experimentan los jóvenes institucionalizados en hogares del Estado y la cotidianidad en las intermediaciones sociales que estos experimentan.

Esta autora utiliza el método de investigación etnográfico, con el fin de utilizar la observación participante en el diario vivir de los jóvenes internados, con el fin de captar y analizar los conflictos, las interacciones y las relaciones que se establecen entre estos, de acuerdo a sus historias de vida y de las razones por las cuales llegan a dicha institución.

Los resultados de dicho estudio deja como primicia la posibilidad de conocer lo que los jóvenes piensan a cerca de su realidad a demás de contribuir a la mejora de las vidas de estos, ya que se les considera víctimas de la exclusión social y sin posibilidades de resignificar sus vidas mientras sigan pagando sus delitos en los hogares del Estado.

Por su parte Bernard Lahire (2007), en su artículo “Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples” propone la visualización de los niños y los adolescentes desde los aportes que realiza la socialización primaria y secundaria en la vida adulta de estos, pues a partir de ello se realiza la formación de los valores y el establecimiento de la norma para el proceso posterior de la identidad.

Este estudio fue de corte investigativo, con el fin de invitar a los sociólogos a no olvidar los temas de origen de la sociedad como lo son la socialización, la cultura y las formas de relación, pues éste señalaba que los sociólogos han dejado o cedido paso a otras disciplinas para que abarquen temas en los que ellos son expertos.

Lahire (2007) también realiza aportes a la conceptualización de la niñez y la adolescencia no como etapa psicológica de las personas, sino de manera evolutiva en las interacciones diarias, concluyendo que la socialización es uno de los aspectos más importantes para los sujetos, que empieza en la etapa de la niñez, sigue en la adolescencia y posteriormente muestra sus resultados en la etapa de adultez.

En este sentido es de reconocer que frente al tema puntual tratado en este trabajo no hay mucha documentación o estudios particulares que ayuden a sustentar la investigación, por ello se recurre a tomar como referentes algunos estudios que aportan en la generalidad de los procesos judiciales afrontados por niños institucionalizados.

Algunos autores brasileiros particularmente Ana Lucia Seabra, en su estudio “Tudo como dantes no quartel d’abrantes: estudo das interações psiquiátricas de crianças e adolescentes através de encaminhamento judicial”, señala que al estudiar las interacciones psíquicas de niños y adolescentes del sexo masculino de la ciudad de Rio de Janeiro, en procesos de judicialización se encontró la regularización es sus comportamientos, pues estos comparten estilos de vida similares e historias de vida fuertemente marcadas por la crisis económica y la carencia de afectos, elementos que generan en los niños esquemas mentales que encaminan sus acciones hacia la incurrencia en la vida delincinencial. Este fue un estudio de tipo descriptivo con método de sondeo, para esclarecer lo que ocurría en la mente de los niños y adolescentes cuando afrontaban juicios delincinenciales.

Por su parte la autora Paula Miraglia (2005), propone en su artículo “Uma etnografia das Varas Especiais da Infância e da Juventude” un estudio etnográfico y estudio de caso, la necesidad de indagar sobre la relación que tienen los niños y adolescentes con la Ley de Sao Paulo y a su vez discutir sobre las dificultades de la implementación de los estatutos de los modelos de crianza y la justicia brasileña, dejando como resultado que los niños y jóvenes conocen de sus derechos, pero se mantienen a la margen de sus deberes, no confían en las leyes que los cobijan; ya que en la realidad y en sus cotidianidades experimentan dificultades en su bienestar integral, pues no cuentan con apoyo económico y de crianza por el lado de sus padres, dejando a su libre albedrio su proceso de

socialización. Es decir la justicia y los estatutos brasileiros flaquean al momento de garantizar el bienestar emocional de los niños y adolescentes, pues les ofrecen alimentación y vivienda, pero alejados de sus hogares de origen.

Los autores Leila Brito, Lygia Ayres y Marcia Amendola (2006), en el estudio “A escuta de crianças no sistema de Justiça” en el país de Brasil, discuten sobre la convención internacional de los derechos de los niños, tomando como punto de partida los diferentes debates que se realizan frente al tema de la protección y responsabilidad de los niños y el funcionamiento de los equipos psicosociales que apoyan los procesos judiciales de los niños.; demostrando que a los niños brasileiros le han dejado muchas responsabilidades consigo mismos y con su formación, situación en la cual el Estado con sus leyes y decretos debe interferir, pues no es posible que un menor garantice su subsistencia, elementos que los conduce a ser propensos a la vulneración de sus derechos. Entonces, sería preciso mencionar que las autoras promueven la necesidad de crear nuevas alternativas de intervención frente a dicha problemática, pues es la vida de los niños la que permanece en juego.

Finalmente, la autora María del Carmen Castellón (2008), ofrece la oportunidad de vislumbrar en su estudio “¿Menores Ciudadanos o Sujetos de Derechos Tutelados? Discursividades institucionales sobre los derechos de la niñez y la adolescencia en Brasil y Colombia” un horizonte de conocimiento frente a temas socio jurídico de la niñez y adolescencia colombiana y brasileira en cuanto a los derechos de estos y la doctrina de la “situación irregular” y la doctrina de la “protección integral”. Este análisis logra concluir en que los profesionales del derecho en ambos países tiene sus diferencias pues en el caso de Brasil la eficacia de la intervención pasa por lo jurídico, mientras en Colombia se esquiva un lenguaje de derechos y de la ley en general, trayendo como mediador visiones sociales y culturales despojadas de una transversalidad social y política, en última instancia lo que propone la autora es el cubrimiento de la problemática con más profesionales que logren articular la praxis en sus intervenciones y a su vez instituciones con nuevas propuestas en su razón de ser que garantice el bienestar integral de la niñez y la adolescencia.

Estos estudios en común permiten encontrarse con la problemática de la vulnerabilidad de derechos, específicamente en la modalidad de niños en situación de riesgo, convirtiéndose en una desventaja para estos, ya que podrían entrar en procesos de callejización, drogadicción, desescolarización, abandono, etc. Y para lo cual aparecen instituciones vinculadas a los procesos de resocialización de estos niños y que de una manera u otra son las encargadas de ofrecerles distintos servicios de atención para mitigar o controlar el aumento de la problemática.

En este aspecto es de resaltar los resultados encontrados por los estudios realizados y que en gran medida hacen alusión a las grandes necesidades y carencias que poseen estos niños en su cotidianidad, pues al ver su situación actual se ven obligados a contribuir a sus hogares o dejar de ser una carga para estos; situación que conduce a los niños en un declinamiento emocional, situándolos en desventaja y exponiéndolos a los peligros que acarrea la calle.

Otro elemento característico entre los estudios es la ruta metodológica empleada, pues todos giraban en torno a métodos cualitativos, explicativos y búsquedas de razón a través de la narrativa, elemento central para dar respuesta a los objetivos planteados y la intención de generar información que lograra contribuir con posibles soluciones alternativas a la situación actual de estos niños, pues no pretendían plasmar en un papel, historias de vida, registros, datos o información, sino que ésta trascendiera como forma de alerta a la realidad que cobija a la población infantil en los distintos países.

Uno de los grandes aportes que realizan estos estudios al tema de interés para investigar es la estructura de los trabajos, pues en un caso están orientadas o enfocadas hacia el orden familiar, otro al psicosocial y el otro a los motivos por los cuales los niños se ven relegados a la calle y que finalmente conjugan un sentido lógico de las dinámicas que conducen al niño a la calle, las lógicas que se juegan en ésta y cuál es el papel de las instituciones en la atención de la problemática.

Para concluir se agrega que los aportes que realizan estos estudios al tema de interés para el proyecto de grado, son las orientaciones metodológicas para abordar la problemática, el conocimiento de información que se acerca al tema de interés, el abordaje teórico empleado para analizar el tema y los aportes que realizan estos para la visión de la problemática, como alerta mundial de que los niños están viviendo una realidad fría y cruel que necesita atención.

CAPÍTULO V

5. MARCO DE REFERENCIA TEÓRICO CONCEPTUAL

5.1 La socialización y sus características

La socialización es un concepto que ha sido analizado desde diferentes disciplinas como la psicología, la antropología y la sociología, cada una de las cuales lo ha definido haciendo un énfasis diferente ya sea en lo psicológico, lo cultural o lo social. No obstante las diferencias disciplinares, todas convergen en calificarlo como un proceso mediante el cual los individuos adquieren las pautas de comportamiento necesarias para interactuar en sociedad. De acuerdo con Parsons, la socialización sería un

[...] proceso de aprendizaje motivacional por el cual se produce la significación del sistema de interacción a través de mecanismos de recompensa – castigo que van a influir en la formación de la personalidad del individuo según criterios y pautas aceptables por la sociedad (Parsons, 1966: 217).

Podría decirse que dicha significación del sistema de interacción se produce por la integración de los roles del individuo y del sistema, pues como lo menciona *Parsons* “el sistema social es un sistema de acción, de procesos de acción interdependientes [...] un proceso es toda forma o modo en que un Estado determinado de un sistema o una parte de un sistema se transforma en otro estado” (Parsons, 1966: 213). Para este autor el proceso de socialización es fundamental dado que para la integración del sistema social debe existir una internalización de normas y valores definidos por un sistema de símbolos culturales compartidos que posteriormente se conviertan en parte de la conciencia del individuo.

Para autores como Ogburn y Nimkoff la socialización es un “proceso por el cual el individuo al crecer adquiere los valores de grupo, lo cual se desarrolla a través de la comunicación con los individuos que han sido expuestos al mismo proceso” (Ogburn y Nimkoff, 1971: 238).

En las definiciones de ambos autores es claro que la socialización es un proceso que permite aprender a desempeñar satisfactoriamente los papeles o roles sociales que encarnan el comportamiento definido por la cultura como apropiado según las diferentes posiciones o estatus sociales.

Es así como se hace necesario comprender el proceso de aprendizaje, que se define como aquel “conjunto de procesos en el cual el sujeto adquiere nuevos elementos de orientación de la acción, nuevas orientaciones cognitivas, nuevos valores, nuevos objetivos y nuevos intereses expresivos” (Parsons, 1966: 217).

Por otra parte autores como Berger y Luckman indican que la socialización es la “inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o en un sector de ella. De aquí el individuo constituye su identidad desde que nace, hasta que muere” (Berger y Luckman, 1984: 166).

Para estos autores la socialización está conformada por dos mecanismos, la socialización primaria y la socialización secundaria, donde la primera se refiere al,

[...] proceso que experimenta el individuo en la niñez y por medio del cual se establece como miembro de la sociedad. En esta se interiorizan normas, costumbres, valores y se desarrolla el conocimiento, las habilidades y actitudes, bajo una relevante carga emocional que adquieren los otros significantes, inicialmente la familia (Berger y Luckman, 1984: 166).

Mientras que la secundaria consiste en el,

[...] proceso que induce al individuo ya socializado a nuevos escenarios del mundo, es decir, la internalización en submundos institucionales o basados sobre instituciones, donde los agentes socializadores actúan en función de su rol, pero en un alto grado de anonimato e intercambiabilidad (Berger y Luckman, 1984: 174).

Esta segunda fase cumple la función de reajustar y reforzar las normas y los valores adquiridos durante el primer proceso y a su vez brinda la preparación para enfrentar y asumir los conocimientos de un nuevo mundo, llámese la escuela, instituciones o campo laboral, donde el aprendizaje es desprovisto de la carga emocional que caracteriza el primer proceso.

El proceso de socialización está fuertemente marcado por un conjunto de agentes que varían según el momento del ciclo vital en el que se encuentre el individuo. Se trata de “aquellos entes sociales que facilitan la incorporación de las normas o prácticas sociales como lo son la familia, la escuela, los grupos de pares y los medios de comunicación” (Giddens, 2000: 51).

La familia constituye el primer y más importante agente socializador y aunque el modelo familiar cambie de una cultura a otra, cumple una función decisiva en la formación de los individuos en el ámbito social. La familia tiene la autoridad para limitar, controlar, mediar, cooperar o facilitar la integración del niño con los otros agentes socializadores, pues “la huella que la familia deje en él seguramente será

imborrable; por ello, es imprescindible que esta tome conciencia de su tarea educadora” (Giddens, 2000: 51).

La escuela es la institución de educación formal establecida por el Estado para “socializar a los más jóvenes [y] así permitir la reproducción de la sociedad y [la] cultura” (Giddens, 2000: 51), pues no se debe dejar sólo en manos de la familia la tarea de educar las nuevas generaciones ya que la escuela ofrece un doble aspecto socializador: por un lado el individuo será introducido en los contenidos fundamentales de diversas materias y por otro adquirirá una serie de habilidades a partir de acciones como el trabajo en equipo, la colaboración, el respeto hacia la norma, los hábitos y las responsabilidades.

Los grupos de pares son los conformados por los amigos de la misma edad o iguales, con los que el individuo entra en relación con los diferentes ámbitos de la vida. Estos grupos también facilitan la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos durante el proceso de formación con los demás entes socializadores.

Por último se encuentran los medios de comunicación electrónicos e informáticos a los cuales tienen acceso las nuevas generaciones facilitándoles la adquisición de nuevas experiencias y el reforzamiento de las acciones y conocimientos ya establecidos durante los procesos anteriores.

Mediante el trabajo de todos estos agentes se busca que los sujetos se apropien de la sociedad de manera exitosa, pues si la socialización de un niño resulta ineficaz podría generar dificultades y problemas de conducta en su vida adulta. Una de las dificultades más significativas es cuando los comportamientos que se le exijan al individuo en distintas fases de su ciclo vital son incompatibles entre sí porque no ha tenido unos agentes de socialización estables o que cumplan con su labor según lo especificado la sociedad:

[...] en algún caso el individuo tal vez sea incapaz de aprender lo que necesita para saber desempeñar cierto rol o le puede faltar algunos de los agentes de socialización necesarios (el padre, la madre o una institución clave), pues en toda sociedad existen sub grupos cuyos valores se desvían de los generalmente reconocidos en la no preparación convenientemente del niño para desempeñar su comportamiento en la sociedad; en este sentido podría ocurrir que el agente al cual la sociedad confía el proceso de socialización no cumpla satisfactoriamente su cometido por falta de interés, ignorancia o por padecer perturbaciones emocionales (Sills, 1979: 25).

Los problemas en la socialización dan lugar al desequilibrio en el proceso de interacción y en las orientaciones adecuadas para el funcionamiento en un rol,

dejando como resultado la desviación que supone “apartarse de la conformidad de los criterios normativos que han llegado a establecerse como parte de la cultura común” (Giddens, 2000: 51). De modo preciso, este autor indica que en algunos casos los sujetos pueden presentar una tendencia a la desviación, entendida como un “proceso de acción motivada por parte de un actor que indiscutiblemente ha tenido la oportunidad de aprender las orientaciones requeridas y que tiende a desviarse de las expectativas complementarias que son relevantes para la definición de su rol” (Parsons, 1966: 218). La tendencia a la desviación obliga al sistema social a enfrentarse con problemas de control, puesto que si es tolerada podría causar el cambio o la desintegración del sistema.

Frente a ello Habermas sostiene que la socialización “es una explicación de la formación del sujeto, en un proceso dialectico e histórico que conjuga el lenguaje, el trabajo y la interacción” (Habermas, 1994: 179), si esta interlocución de elementos característicos del individuo no se conjuga podría generarse un desequilibrio en el sistema de acción, produciéndose de este modo como lo menciona Parsons (1966), una tendencia hacia la desviación. De modo más amplio Habermas concluye que la socialización “no es un proceso racional y cognitivo sino también afectivo e inconsciente, reducible a la competencia comunicativa en la que el lenguaje es su principal elemento” (Fermoso, 1994: 180).

5.2 Prácticas sociales

El concepto de prácticas sociales tiene su matriz conceptual más importante en los planteamientos de Pierre Bourdieu. Para este autor son acciones sociales que resultan no sólo de los condicionantes de las situaciones del presente en las que se ven envueltos los sujetos, sino por las experiencias del pasado, de la historia vivida que sobrevive y tiende a perdurar a través del *habitus*. Son acciones que resultan de un ajuste reflexivo entre el pasado y el presente, de modo tal que “no se las puede explicar, pues, sino a condición de vincular las condiciones sociales en las que se ha constituido el *habitus* que las ha engendrado con las condiciones sociales en las que éste opera” (Bourdieu, 1980: 91).

Bourdieu emplea así un enfoque dinámico para describir las prácticas sociales entendidas como producto de la historia o esquemas engendrados por ésta asegurando

[...] la presencia activa de las experiencias pasadas que, registradas en cada organismo bajo la forma de esquemas de percepción, de pensamiento y de acción, tienden con más seguridad a garantizar la

conformidad de las prácticas y su constancia a través del tiempo (Bourdieu, 1980: 89).

De acuerdo con esto, en la base de toda práctica se encuentra un soporte cognitivo y simbólico denominado habitus, que según Bourdieu es un

[...] sistema de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta (Bourdieu, 1980: 88).

Desde la perspectiva de Bourdieu los sujetos pueden realizar un variado número de prácticas pero éstas encontrarán siempre límites objetivos marcados por los referentes simbólicos que las sustentan. Las prácticas no reproducen las estructuras sociales ni están determinadas de manera unilateral por éstas, pero tampoco son totalmente novedosas y autónomas. Los individuos, a partir de su habitus, tienen la capacidad “de engendrar, con total libertad (controlada), unos productos –pensamientos, percepciones, expresiones, acciones- que siempre tiene como límite las condiciones histórica y socialmente situadas de su producción” (Bourdieu, 1980: 90).

La producción de pensamientos y acciones están condicionadas por unas probabilidades objetivas relacionadas con las condiciones materiales de existencia en las que se han socializado los sujetos. Éstas producen unas oportunidades objetivamente siempre vinculadas a un grupo o una clase. Es así que Bourdieu identifica la existencia de un *habitus* de clase o de grupo

[...] como un sistema objetivo pero no individual de estructuras interiorizadas, esquemas conocidos de percepción, de concepción y de acción, que constituyen la condición de toda objetivación y de toda apercepción, y fundan la concertación objetiva de las prácticas y la unicidad de la visión del mundo en la impersonalidad y la sustituibilidad de las prácticas y de las visiones singulares (Bourdieu, 1980: 98).

Los *habitus* de clase hacen previsible las conductas en cierto grado, resultado un ajustamiento entre las probabilidades objetivas y las esperanzas subjetivas: “la homogeneidad de los habitus que se observan en una clase de condiciones de existencia y condicionamientos sociales es lo que hace que las prácticas y las obras sean inmediatamente inteligibles y previsible” (Bourdieu, 1980: 94). En este sentido para el autor

[...] la homogenización objetiva de los habitus de grupo o de clase que resulta de la homogeneidad de las condiciones de existencia es lo que hace que las practicas puedan estar objetivamente concordadas por fuera de todo cálculo estratégico y de toda referencia consciente a una norma y mutuamente ajustada” (Bourdieu, 1980: 95).

Según el autor,

[...] la homogeneidad de las disposiciones asociadas a una posición y su aparentemente milagroso ajuste a las exigencias inscritas en la misma son el producto de una parte, de los mecanismos que orientan hacia las posiciones a unos individuos ajustados de antemano-, sea porque se sienten hechos para unos puestos que parecen a su vez hechos para ellos (Bourdieu; 1980: 94).

En otras palabras, los sujetos parecen ajustarse de manera casi perfecta a los escenarios donde participan, porque las mismas estructuras simbólico-cognitivas que les sirven para funcionar en ellos son las mismas que los han direccionado a tales escenarios. Los sujetos sólo participan en espacios sociales con los que tienen una afinidad previa.

Aunque el modelo de Bourdieu puede resultar determinista, éste también reconoce que sujetos que tienen un punto de partida similar pueden tener puntos de llegada disimiles en la medida que afrontan trayectorias sociales diferenciadas. Las prácticas no están del todo determinadas por la posición social del sujeto en un momento del tiempo en el espacio social: “unos individuos que ocupan posiciones semejantes en un momento dado resultan separados por unas diferencias asociadas a la evolución, en el curso del tiempo, del volumen y de la estructura de su capital, es decir por su trayectoria individual” (Bourdieu, 1980: 113).

5.3 Construcción de significados en interacción social

La realidad no es algo dado ni objetivo que existe por fuera de los sujetos, es un producto que resulta de un proceso dinámico y subjetivo realizado por estos mismos. Para Hewitt “la verdadera realidad no existe fuera del mundo real; se crea activamente a medida que se actúa dentro y hacia el mundo” (Ritzer, 1993: 214); en este sentido resulta indispensable comprender los símbolos, pues son elementos a partir de los cuales los sujetos construyen sus significados y actúan en su cotidianidad. Desde esta perspectiva los sujetos no se relacionan directamente con la realidad sino a través de una mediación simbólica (Cassirer, 1967). Es el mundo imaginario e ideal que el sujeto construye sobre su propia realidad el que le permite actuar en ella, es decir, en el mundo social.

En estas interacciones juega un papel primordial las instituciones, que de acuerdo con Mead y desde un marco diferente a las formas tradicionales y físicas de concebirlas, constituyen

[...] un conjunto de actitudes y reacciones comunes y no necesariamente, por tanto, algo externo que se imponga al actor [...] la comunicación constituye a la sociedad al construir a la persona, es decir, hace posible la adopción de los papeles de los otros (Carabaña y Lamo de Espinoza, 1978: 285).

Las instituciones son formas estables de comportamiento que los sujetos crean en procesos continuos y regulares de interacción.

Entre las instituciones más emblemáticas que Mead identifica se encuentran la religión, la economía y el ideal de la democracia, pues él las percibe como un aspecto fundamental para fortalecer la comunicación por medio de la educación entendida como “el proceso de hacerse persona, de incorporarse una serie de reacciones generales, es decir de incorporarse las instituciones” (Carabaña y Lamo de Espinoza, 1978: 285) y de este modo lograr la universalidad, es decir, el entendimiento común entre los símbolos significantes de la sociedad.

Los símbolos significantes son uno de los aspectos más importantes del orden de interacción, y constituyen para Mead (retomado por Ritzer, 1993) los gestos comunes que identifican dos actos y en tanto permiten la interacción social, desde su perspectiva “la conversación de gestos conscientes o significantes es un mecanismo mucho más adecuado y eficaz de adaptación mutua dentro del acto social [...] que la conversación de gestos inconscientes o no significantes” (Ritzer, 1993: 225), dejando ver que son todos aquellos elementos que unifican la comunicación entre los individuos, pues aportan un referente común de entendimiento.

Estos significados según Mead son el resultado del acto social y no producto de la conciencia ni de un proceso psíquico, pues que para que dos actos sean comunes deben ser identificables entre sí y conmutar dos gestos igualitarios que en palabras de Baldwin deben considerar la “capacidad de predecir la conducta probable” (Ritzer, 1993: 229).

Este mecanismo de construcción subjetiva de la realidad a partir de los significados es factible en la medida en que los sujetos tienen la capacidad de desarrollar procesos reflexivos de pensamiento, pues “los individuos son reflexivos y actúan, por tanto conscientes o no, inteligentemente le dan a lo simbólico la

importancia de comprenderse a sí mismo y de la situación para comprender la acción social e interpretar el mundo” (Carabaña y Lamo de Espinoza, 1978: 294).

En este sentido la acción social y la interpretación del mundo se realizan a partir de un proceso ampliamente comprensivo, pues como lo menciona Mead, los individuos “en la interacción social aprenden los significados y los símbolos que les permiten ejercer su capacidad de pensamiento distintivamente humana” (Ritzer, 1993: 237). Los significados aprendidos no son estáticos, se transforman en interacción, pues los sujetos “son capaces de modificar o alterar los significados y los símbolos que usan en la acción y la interacción sobre la base de su interpretación de la situación” (Ritzer, 1993: 237) a demás de “introducir estas alteraciones y modificaciones debido, en parte, a su capacidad para interactuar consigo mismas, lo que les permite examinar los posibles cursos de acción y valorar sus ventajas y desventajas relativas para luego elegir uno” (Ritzer, 1993: 237), esto indica que los individuos adquieren identificación con aquello que le es significativo, convirtiendo su respuesta en un proceso reflexivo de elección.

Sobre la base de estos presupuestos teóricos Mead construye su modelo clásico sobre la comprensión del acto, donde destaca no sólo la capacidad de los individuos para construir significados sino para suspender la respuesta a los estímulos que reciben, rompiendo así con el modelo conductista de comprensión de la conducta que dominaba la estela intelectual del momento: El acto selecciona los estímulos y controla- inhibe, demora, transforma- la respuesta, que mas tarde se convierte en acción (Cabaña y Lamo de Espinoza, 1978: 279). Y como lo menciona Ritzer “el acto es asumido como el estímulo, una ocasión u oportunidad para actuar, no como una compulsión o mandato (Ritzer, 1993: 221).

La fase del acto en la que ocurre este proceso es la percepción, en ella el actor sopesa y elige entre varias alternativas la mejor respuesta al estímulo: “Es el acto de percibir un objeto lo que hace que sea un objeto para la persona; la percepción y el objeto (dialécticamente relacionados) no pueden separarse uno de otros” (Ritzer, 1993: 222). En últimas los cursos de acción que elige el sujeto y la realidad que los sustenta derivan de un proceso eminentemente subjetivo y simbólico construido en interacción social.

5.4 La inestabilidad de las sociedades modernas y la pérdida de peso de las mediaciones sociales

La sociedad se ha enfrentado a grandes cambios sociales a lo largo de los últimos tres siglos dejando como resultado el ingreso a la *era del vacío*, que de acuerdo con Balandier,

[...] es el tiempo del pensamiento desarmado, deshecho, impotente para hacer inteligible un mundo donde la única certeza es la del movimiento...la modernidad superactivada es sin cesar productora de lo desconocido, hace que el hombre se sienta ajeno por una parte a lo que ha creado, ya no sabe nombrar el universo social y cultural que se constituye y mueve por efectos de sus acciones (Balandier, 1999: 146).

Pasamos de una sociedad en la que tenía supremacía la “norma, la clasificación, de la jerarquía de los hombres y las cosas; operaciones todas que, en la formación capitalista, se basan en una simbolización dirigidas por instancias de poder separadas de la comunidad” (Balandier, 1999: 146), a una en la que

[...] vivimos una crisis más profunda que un acceso de miedo o desencanto; percibimos cómo, en nosotros y a nuestro alrededor, se separan, se disocian por un lado el universo de las técnicas, los mercados, los signos, los flujos, en los que estamos sumergidos, y, por el otro, el universo interior que cada vez con más frecuencia llamamos el de nuestra identidad (Touraine, 1997: 27).

Elementos que generan una ruptura entre lo económico y lo subjetivo, dejando como resultado “un poder sin límites a una sociedad racionalizadora y pronta a reprimir todo lo que no se adecue a la búsqueda racional del interés individual y colectivo” (Touraine, 1997: 29).

Para Habermas las estructuras de conciencia modernas están fuertemente marcadas por el derecho jurídico, es decir, por “las reglas procedimentales establecidas para la creación, interpretación y aplicación del derecho” (Habermas, 1999: 343), pese a la supremacía de la norma, la validez y legitimación que ésta ha logrado en los individuos, las nuevas situaciones y fenómenos a los que se ven enfrentados estos han generado una incapacidad para controlar, medir y justificar sus acciones dando así origen al desorden, pues como lo menciona Balandier,

[...] las incertidumbres y complejidades nuevas resultantes llevan progresivamente al descubrimiento de un mundo en el que el orden se hace cada vez menos pensable y la conciencia del desorden se intensifica y hace ver todas las cosas bajo los aspectos de la dispersión, de lo aleatorio y poco control” (Balandier, 1999: 148).

En este sentido el desorden contemporáneo ha invadido las mentes de los individuos y no solo las situaciones con las cuales cada uno se enfrenta.

Esta desarticulación entre lo económico, lo material, lo espiritual y lo cultural ha derivado en lo que Touraine denomina desmodernización, entendida como “la ruptura de los vínculos que unen la libertad personal y la eficacia colectiva”, pues

“el curso de la experiencia en el último siglo se topa con la disociación entre la extensión y el alma, la economía y las culturas, los intercambios y las identidades” (Touraine, 1997: 33); elementos que dejan al descubierto la disociación de los roles sociales, la diversificación de las instituciones y el adentramiento en una economía salvaje y un mundo globalizado dejando como producto la degradación de las condiciones de vida.

La introducción de los sujetos a este nuevo mundo globalizado trazado por una economía salvaje “aumenta las desigualdades y la exclusión social y suscitara inevitablemente reacciones violentas, sobre todo en la periferia del sistema mundial” (Touraine, 1997: 37) , pues la modernización desboronó la identificación de los individuos mediante la ciudadanía y la democracia, pero en mayor medida produjo la ruptura entre el sistema y el actor, la decadencia de las instituciones sociales, las costumbres y creencias, produciendo finalmente lo que Touraine denomina como desinstitucionalización y desocialización.

Según Touraine, la desinstitucionalización es “debilitamiento o la desaparición de las normas codificadas y protegidas por mecanismos legales [...] o simplemente la desaparición de los juicios de la normalidad, que se aplicaban a las conductas regidas por instituciones”, entre estas instituciones se encuentran la familia, la escuela y el mercado laboral. La desocialización por su parte es la “desaparición de los roles, normas y valores sociales mediante las cuales se construía el mundo vivido [...] es la consecuencia directa de la desinstitucionalización de la economía, la política y la religión” (Touraine, 1997: 47).

Como consecuencia las sociedades actuales han entrado en una “situación opuesta, de descomposición de los sistemas sociales, de ruptura entre el sistema y el actor [...] dominado por la complementariedad hostil entre el mercado mundial y los integrismos o nacionalismos culturales fragmentadas y obsesionadas por la defensa de su identidad” (Touraine, 1997: 48-49) o como lo menciona Bauman a una modernidad fluida donde

[...] los sólidos que han sido sometidos a la disolución, y que se están derritiendo en este momento, el momento de la modernidad fluida, son los vínculos entre las elecciones individuales y los proyectos y las acciones colectivos- las estructuras de comunicación y coordinación entre las políticas de vida individuales y las acciones políticas colectivas (Bauman, 2002: 11).

En este mundo líquido donde las transformaciones son constantes y se deterioran y fragmentan las instituciones y las sociedades, los sujetos resultan afectados en todas las facetas de su vida. La inestabilidad social es entonces la productora de

la incertidumbre y la inseguridad de las acciones, de acuerdo con Giddens “vivimos en un mundo de transformaciones que afectan a cualquier aspecto de lo que hacemos. Para bien o para mal nos vamos propulsando a un orden global que nadie comprende del todo, pero que hace que todos sintamos sus efectos” (Giddens, 1999: 19), ya sea en la economía, la política, la tecnología o la cultura, pues los resultados de la globalización han afectado en gran medida los sistemas de comunicación y las relaciones sociales;

[...] destrozando culturas locales, ampliando las desigualdades mundiales y empeorando la suerte de los marginados [...] crean[do] un mundo de ganadores y perdedores, unos pocos en el camino rápido hacia la prosperidad, la mayoría condenada a una vida de miseria y desesperación (Giddens, 1999: 27).

Aunque estamos ante una nueva configuración social y las instituciones se han transformado y debilitado profundamente, sus fachadas aun se mantienen, según Giddens “seguimos hablando de la nación, la familia, el trabajo, la tradición, la naturaleza, como si todos fueran iguales que en el pasado. No lo son. La concha exterior permanece, pero por dentro han cambiado” generando de este modo lo que Giddens denomina “instituciones concha [...] instituciones que se han vuelto inadecuadas para las tareas que están llamadas a cumplir”; estos cambios finalmente “crean algo que no ha existido antes: una sociedad cosmopolita mundial [...] trastornando nuestros modos de vida, independientemente de donde nos encontremos [...] emergiendo de una manera anárquica, casual, estimulada por una mezcla de influencias” (Giddens, 1999: 30-31).

5.5 La niñez y sus transformaciones

El concepto de niñez ha presentado profundas variaciones a través de la historia en función de la forma como la sociedad ha asumido este período de la vida. En el antiguo régimen los niños eran vistos como una extensión del adulto, “el sentimiento de la niñez no existía, lo cual no significa que los niños estuvieran descuidados, abandonados o fueran despreciados” (Aries, 1973: 178) eran vistos como objetos pequeños propiedad exclusiva de la familia. En realidad, para esta época (siglo XIV) el niño no existía como sujeto de derecho sino como un adulto pequeño que requería atención hasta que lograra ponerse de pie para ser útil en la sociedad y ayudar a sus padres en los oficios del campo y del hogar.

Para los siglos XVI y XVII empiezan a surgir los cambios más significativos, pues el niño se convierte “por su ingenuidad, su desparpajo y su gracejo, en una fuente de diversión y de esparcimiento para el adulto” (Aries, 1973: 180) situación a la que

se le llamó mimoseo, ya que éste deja de ser un objeto más y de uso exclusivo de la familia para convertirse en una persona que requería de amor y educación.

En el siglo XVIII y XIX la niñez adquiere un nuevo sentido social al salir “del ámbito familiar para entrar en el ámbito de las regulaciones públicas de la mano de la higiene y la salubridad” (Llobet, 2010: 34), dejando como resultado un conjunto de obligaciones y deberes para los padres o adultos quienes deben brindar cuidado, protección y educación moral a los hijos. En los casos en los que estos no cumplieran con sus obligaciones deberían ser penalizados por la ley y el Estado.

Es así como “el inicio del siglo XX coincide con los debates sobre la educación universal y pública y el avance del Estado en sus políticas de higiene y control del riesgo – entendido éste en su ambigüedad: riesgo representado por poblaciones en riesgo y por poblaciones de riesgo” (Llobet, 2010: 34), lo cual significaría que el Estado abre un abanico de posibilidades para garantizar el buen desenvolvimiento de los niños en todos los ámbitos de la vida social mediante sus instituciones reguladoras. El Estado aparece como una “instancia superior de poder sobre el niño, puede relevar a los padres incompetentes o carentes, remplazándolos por quienes saben y reservándose el poder” (Llobet, 2010: 34), poniendo de esta manera a los niños en el ámbito público como un problema social.

El siglo XX se consideró como el siglo del niño, pues éste fue “el tiempo de la construcción de la infancia como sujetos sociales [...] y su inclusión natural en el espacio de la domesticidad, el juego y la escolaridad”; para este momento “el lugar de la infancia tanto en las políticas públicas como en el imaginario parece haber cambiado radicalmente” pues se consideraba “a los niños del presente como actores del mañana” dándoles una concepción especial y particular ante la sociedad, las leyes y el Estado y tal como lo menciona Gaitán “parece existir el sentimiento implícito o explícito de que una cierta forma de infancia ha evolucionado y está llegando a su fin, por lo que resulta interesante revisar los perfiles de su constitución, su presente y su previsible futuro” (Llobet, 2010: 34).

Por su parte Elías señala que la niñez adquiere un estatus en las sociedades modernas como producto del proceso civilizatorio de los padres, quienes aprenden a controlar y regular sus pulsiones y afectos otorgando al niño un espacio en la vivienda y en la sociedad generando de esta manera una disposición para contribuir a las transformaciones civilizatorias individuales del niño, la cual “es una expresión de la relativa autonomía de la vida infantil en nuestra sociedad” (Elías, 1980: 435). Estos elementos se configuran posteriormente en el manejo asertivo de la autoridad, dejando de lado muchos símbolos de dominación del pasado, es

decir, surge “un relajamiento de las barreras del respeto en el trato entre padres e hijos, o sea una informalización, que va de la mano con un fortalecimiento de la prohibición contra el uso de la violencia física en las relaciones intrafamiliares” (Elías, 1980: 443).

Estas características se reafirman en la actualidad mediante los mecanismos de socialización empleados por los padres, pues estos le

[...] ha[n] cedido a otras instituciones, ante todo al Estado, muchas de las funciones que antes definían en parte su carácter. Resaltan entonces más fuertemente aquellas funciones que le han quedado, específicamente las funciones afectivas y emocionales recíprocas de las personas que conforman la familia”; donde el punto de llegada es “una democratización, pues la distribución del poder entre hombres y mujeres, así como entre padres e hijos en nuestros días, si no es simétrica, al menos es más equilibrada que en tiempos pasados (Elías, 1980: 435).

Por dichas razones es preciso mencionar que,

[...] al hablar de niño estamos hablando de un ser individual que se define por su naturaleza tanto física como psíquica; si hablamos de niños nos estamos refiriendo a un grupo de seres humanos que comparten unas ciertas características; [mientras que] el término infancia es una abstracción que expresa la condición común que comparten un conjunto de individuos (Gaitán, 2006: 18).

Esto nos permite distinguir las características y particularidades de cada sujeto, pues las sociedades modernas se caracterizan por concebir a los niños como sujetos de derechos, pero sometidos a la autoridad de sus padres o tutores, pues “tomar a los niños como personas no significa negar la realidad de la conformación estructural de la vida de los mismos o de su dependencia emocional y material de los adultos, particularmente de sus padres” (Gaitán, 2006: 18).

Finalmente se agrega que la infancia,

[...] es el espacio y el tiempo de ser niño y, aunque este definida desde fuera, la forma de vivirla es propia de cada persona cuando es niño [...] las constricciones, desafíos y dificultades que apareja el cambio social (transiciones escolares, ruptura familiar, desempleo de los padres, cambio de domicilio) son encaradas por los niños como una realidad cotidiana con la que ellos viven y deben aprender a manejar tanto práctica como emocionalmente. Las estrategias, habilidades y recursos que los niños despliegan en esta tarea se desarrollan y refinan a través del espacio y del tiempo social (Gaitán, 2006: 127).

5.6 Institucionalización de la niñez

Los años ochenta aparecen fuertemente marcados los debates a cerca de los derechos de la infancia y de las políticas para garantizarlos, pues como lo menciona Llobet “durante los 80’s y 90’s proliferaron los encuentros técnico-políticos para debatir políticas para la infancia (escolares, asistenciales y penales)” (Llobet, 2010: 23), pues en este momento se veía la necesidad de establecer nuevas alternativas para la protección de los niños, niñas y adolescentes, ya que “desde las posiciones defensoras de los derechos de los niños se comenzó a afirmar que las instituciones que trabajan de forma alternativa eran más eficaces que las tradiciones” (Llobet, 2010: 43).

Elementos que resaltan la irrupción del ámbito privado de las familias para pasar al ámbito público de las instituciones, pues en dicho momento las familias no contaban con los recursos o elementos suficientes para afrontar los desequilibrios económicos, políticos y sociales, en un ambiente meramente burocrático donde las oportunidades eran mínimas para suplir necesidades.

Este ambiente burocrático es caracterizado por un modelo totalitarista instrumental, donde los programas institucionales “se reducen entonces, a su función de agente de orden moral y de la disciplina” (Dubet, 2006: 71), pues el ideal del oficio de dichas instituciones es de “portador de valores universales capaces de socializar y subjetivizar a la persona [...]” (Dubet, 2006: 385), es entonces donde “los formadores constituyen personajes sociales porque trabajan en un programa fundado en la creencia en la educación de la personalidad y su rol” (Dubet, 2006: 385), configurando de este modo un estilo de socialización igualitaria basada en la imitación y no en la identificación.

Esta noción de institución se basa en el programa institucional clásico mencionado anteriormente el cual “funciona como una burocracia en la cual reglas generales y racionales provenientes de lo alto son puestas en práctica por actores a los que se suponen idénticos y conformes; por ende, basta con asegurarse dicha conformidad” (Dubet, 2006: 74). Frente a dicha realidad y ambigüedad del servicio ofrecido por las instituciones por la frustración del ideal no cumplido se construyen dos grandes críticas descritas de la siguiente manera,

[...] en primera instancia denuncia el abuso de poder cuando el poder institucional, a priori limitado a una dimensión del rol, aumenta y lo invade todo. La institución se vuelve totalitaria porque se mezcla con lo que no le concierne y desborda hacia la intimidad de las personas y al final las destruye (Dubet, 2006: 388).

Y tal como lo menciona Goffman, “encierra y controla todo, desnuda cuerpos e impone uniformes, apunta a borrar las distancias entre la socialización y la subjetivación, clona a los individuos y aniquila a los sujetos, porque nada se les escapa” (Goffman citado en Dubet, 2006: 388).

La segunda crítica es “en cierta medida diferente, pues enfatiza que el rol social específico sobre el cual se ancla la socialización tiene como correlato no la negación o la destrucción de la personalidad sino su ignorancia y su desmentido” (Dubet, 2006: 388), olvidando de este modo la concepción de sujeto y conformando la noción de individuo.

Estas dos situaciones generan el debilitamiento del programa institucional, no desde su pérdida de su capacidad de control, sino en las intervenciones desmedidas por la ampliación de su cobertura pues “no está ligado, por cierto, a una reducción de su poderío, sino por el contrario a su extensión; de hecho, la cantidad de individuos englobados en el sistema sanitario, el sistema escolar y el trabajo social no deja de aumentar” (Dubet, 2006: 406). Este debilitamiento también es asumido al “retroceso del modelo burocrático y vocacional, y al desarrollo de organizaciones complejas abiertas a su entorno y en cuyo seno ese programa terminó por disolverse” (Dubet, 2006: 73).

Dichas razones hacen que “el programa institucional ya no puede parecer la cristalización de una teología moral y política cuyo sujeto todo poderoso ha de considerarse el Estado (...) sino de movilizar redes y grupos de actores públicos y privados encargados de alcanzar objetivos definidos como resultados más o menos medibles (...)” (Dubet, 2006: 75); elementos que según Llobet se traducen en “la concepción que sustenta la tutela estatal: era necesario que el Estado cumpliera el rol paternal que los padres y madres de familias pobres parecían no poder cumplir” (Llobet, 2010: 28) otorgándoles de este modo un acercamiento al orden liberal, donde el Estado podría ingresar a la esfera privada de cada familia.

Ante esta problemática, Colombia fue uno de los países que se comprometió en el año 1989 en velar por la supervivencia, manutención y desarrollo de los menores a través del Sistema Nacional de Bienestar Familiar (SNBF), pues en este momento las alternativas de intervención eran débiles para enfrentar el crecimiento de las poblaciones vulneradas.

Frente a dicha realidad se empiezan a buscar nuevas alternativas para intervenir en dicha condición social, pues ya deja de ser de orden caritativo para convertirse en un asunto jurídico y moral del país; surgiendo como consecuencia de ello y

bajo la coordinación del SNBF el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), entidad adscrita al ministerio de protección social, con el fin de brindar apoyo y fortalecer los vínculos de la familia Colombiana mediante programas de atención integral.

Esta institución posee una noción de intervención en lo social fuertemente marcada por una tradición normativa con el propósito de mantener la cohesión del “todo social”. Esta también remite a la idea de conjunto de dispositivos de asistencia y de seguros en función de mantener el orden de la sociedad. Esto se plantea de acuerdo a las dinámicas y objetivos planteados por esta institución, donde los parámetros y lineamientos son precisamente determinados con el fin de atender y ofrecer servicios a las poblaciones en situación de vulnerabilidad.

El paradigma de intervención que utiliza dicha institución está situado en el orden integracionista y donde Corvalán (1996) señala que este posee una visión normativa y objetivadora de la sociedad, es decir la concepción de un Estado nación, regido por un cuerpo de leyes, insiste en el carácter unitario de la sociedad, por lo que la desviación, heterogeneidad y la diversidad a parecen como elementos poco deseables. Esto quiere decir que dicha institución posee una concepción de familia establecida bajo unos parámetros a nivel institucional y por ende manejan una estructura normativa del deber ser como profesional y de los procesos que se llevan a cabo dentro de esta.

El concepto de intervención desde este paradigma es buscar la integración de los pocos favorecidos o personas en situación de vulnerabilidad a proyectos nacionales que restablezcan los derechos de estos, lo que implica una resocialización de estas personas haciéndolos capaces de acceder a los beneficios materiales y simbólicos de la sociedad. Ello podría explicarse en cuanto que las dinámicas del ICBF buscan vincular al individuo a una sociedad que los discrimina, bajo la protección de los derechos y aseguramiento de un bienestar de estos mismos bajo grandes estructuras organizacionales que rigen sus acciones frente al Estado.

CAPÍTULO VI

6. DINÁMICA DEL PROCESO DE SOCIALIZACIÓN ADELANTADO EN EL HOGAR BOSCONIA LA MARÍA

6.1 Contexto de Origen y Proceso de Socialización Inicial

La forma en la que interactúan y se comportan los niños institucionalizados en los hogares de internado obedece a la confluencia dinámica de un conjunto de factores que abarcan tanto la historia vivida por los niños en su proceso inicial de socialización, como las condiciones a las que se enfrentan en la actualidad en las instituciones.

Para comprender las prácticas sociales debe tenerse en cuenta el ajuste simbólico y subjetivo que realiza cada individuo de los condicionantes del presente y las experiencias del pasado, historia que revive en cada momento, y tiende a perpetuarse actualizada en el *habitus*, “sistema de disposiciones duraderas y transferibles...que funcionan como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones” (Bourdieu, 1980: 86).

De esta forma no puede partirse de la visión ingenua que considera los comportamientos de los niños como el resultado directo de las influencias institucionales que reciben en la actualidad, el modelo de intervención que las soporta y las políticas de restitución de derechos promovidas por el Estado. Tanto las acciones de los niños como sus formas de percepción y clasificación están estrechamente relacionadas con el proceso inicial de socialización que vivieron en el seno de sus familias de origen y en su entorno barrial, en términos de Bourdieu (1980) del complejo ajuste entre las esperanzas subjetivas y las probabilidades objetivas.

La naturaleza del modelo de comprensión de las acciones sociales que ha sido adoptado, exige revisar de manera detallada cómo ingresaron los niños a la sociedad, en qué tipo de familias fue llevado a cabo el proceso de cuidado y crianza y cómo eran los barrios en los que habitaban. En otras palabras, cómo fue la inducción que tuvo el individuo en el mundo objetivo de la sociedad (Berger y Luckman, 1984).

6.1.1 Contexto barrial

Por lo general los niños que se encuentran en hogares de internado, o en situación de calle provienen de zonas marginadas y excluidas por la sociedad; de sectores ubicados en los cinturones de miseria de las grandes ciudades o en zonas degradadas donde reina la violencia, la pobreza, el conflicto y la ilegalidad. Espacios sociales construidos por un sistema que no puede perpetuarse más que produciendo y reproduciendo las desigualdades y la inequidad.

Como un vivo reflejo de esta situación se encuentran los niños de la Fundación Bosconia. La mayor parte de ellos proviene de barrios y sectores marginales de ciudades como Cali (80.3%), Buenaventura (9.7%), Choco (6.3%) y Tumaco (3.7%). En el caso de la ciudad de Cali, que es la localidad de la cual viene el mayor porcentaje de los niños, se pudo identificar que provenían del Distrito de Aguablanca (14.6%), y de barrios como Siloé (10.1%) La Paz (4.3%), El Poblado (11.3%), Bayaito (21.7%) y Potrero Grande (18.3%).

En estos sitios recurrentemente se evidencian episodios de violencia, como el hurto (20,2%), asesinatos (10.8%), alta presencia de consumo de sustancias psicoactivas (28.6%), grupos de delincuencia común (15.5%), entre otros aspectos (25.1%), que han jugado como los factores condicionantes del proceso de socialización de los niños.

Y les voy a poner un ejemplo, (algunos niños de la fundación) vienen de un barrio que se llama Potrero Grande, Cali, ubiquémonos en la ciudad de Cali, un barrio que sirve como receptor de todas las problemáticas e invasiones de la ciudad, entonces para que Cali se vea un poco más agradable como fue uno de los objetivos de la alcaldía pasada, del alcalde pasado, Iván Ospina, construyamos potrero grande y mandemos allá todas las personas de la calle 13, todas las personas de las invasiones de Cali y allí es donde están empezando a crecer varios de los niños que están llegando a Bosconia la María. Justo ese lugar es donde prima la delincuencia porque es allí donde es la ley del más fuerte la que gana, donde yo me impongo sobre el otro porque simplemente no me gusto su mirada, entonces respondo con agresividad o simplemente me llevo su vida por delante (Psicóloga).

De manera preliminar se puede anotar que la situación en la que se encuentran los niños en la actualidad no refleja más que las características de sus contextos iniciales de socialización, pues en su primera infancia, estos son como una tabla en blanco dispuesta a trazar sobre sí todas las influencias del medio

prácticamente sin ninguna respuesta u obstáculo. Se trata de un momento en el que los individuos aprenden las normas, costumbres, valores, conocimientos, habilidades y actitudes predominantes del medio social inmediato como la única realidad posible y en ese sentido la interiorizan sin mayores reproches (Berger y Luckman, 1984).

En dichos espacios estos niños adquieren formas de comportarse y de relacionarse basadas en la búsqueda del poder y control a partir de la agresión como mecanismos de defensa ante las exigencias del medio. Sin embargo, el problema más grave al que se enfrentan no es éste, si no la ausencia de un mediador estable entre el mundo social y el mundo interno del niño, como es la familia, quien es la encargada de filtrar y rechazar ciertas influencias que pueden impedir una integración satisfactoria del individuo a la sociedad.

Lo que se encuentra es que las conductas de los niños están perfectamente ajustadas a la realidad en la que viven y son funcionales a ésta, pero el micro mundo social en el que les tocó vivir se encuentra desajustado respecto a las normas y valores de la sociedad dominante. Como resultado las prácticas de los niños terminan siendo igual o más desajustadas que las formas de ser características del medio social de donde provienen. En este contexto el Estado y las instituciones de protección infantil intervienen como instancias reparadoras de las fracturas sociales derivadas de las inmensas condiciones de desigualdad e inequidad a las que se enfrentan amplios sectores en la actualidad. La institucionalización es un mecanismo importante pero no suficiente que busca llenar los vacíos que ha dejado la estructura social.

6.1.2 Tipos de hogar

La mayor parte de los niños (80%) se ha socializado en hogares monoparentales – extensos con pocos ingresos económicos, donde la madre es la encargada del grupo familiar, pues no convive con el padre de los niños o no cuentan con una pareja estable debido a innumerables y repetidas situaciones de maltrato físico y emocional que sufrió de parte de ésta. Muchos de los padres (figura masculina), se desvinculan afectiva y económicamente de sus hijos al separarse de su pareja. El abandono del padre implica que la madre ha tenido que asumir toda la responsabilidad del cuidado y educación de los hijos y al estar por fuera de casa se genera un vacío de poder y autoridad que termina por obstaculizar la transmisión temprana de las normas y su interiorización. De acuerdo con Parsons (1966) esto imposibilita o altera la adquisición de las pautas de orientación de valor, elemento fundamental para la interacción exitosa del individuo en sociedad.

En este contexto la familia representa para los niños una figura de poco apego y emotividad. Esto se ve reflejado en sus actitudes y emociones pues al estar institucionalizados y lejos de sus hogares de origen sienten nostalgia no por la pérdida del vínculo con su madre y su padre, si no por haber perdido la libertad que les ofrecían sus contextos de origen y la laxitud de la norma que existía en sus hogares; sin negar que estos extrañan a sus hermanos y a algunos amigos, los cuales representan una figura de apego fuerte, ya que eran las personas con las que pasaban el mayor tiempo de sus días en sus contextos microsociales.

Estas visiones de los vínculos afectivos construidos entre los niños analizados y sus familias, ya sean con sus madres y padres en caso de contar con su presencia son efímeros y débiles. Esto se constata en la homogeneidad de las percepciones encontradas en tres de los casos analizados:

Nada, sólo los extraño, pero no siento nada por ellos (Caso YA).

Siento tristeza porque no los tengo a mi lado [...] Bueno yo quiero visitar a mi familia, quedarme un día y volver acá (Caso YL).

Noooo [...] Yo solo extraño a mi hermana pequeña porque era a la única que yo quería (Caso GL).

La primera fase de la socialización está marcada por una carga emocional que se elabora en relación con los otros significantes, inicialmente con la familia -teniendo en cuenta que cada sujeto le atribuye valor y sentido a lo que considera como un vínculo afectivo y familia- pero en los casos de los niños analizados y de acuerdo a sus realidades sociales y a la construcción de familia que surge entre estos, se evidencia un proceso marcado por la hostilidad, el conflicto barrial y las pocas oportunidades para mejorar sus condiciones de vida; elementos que conducen a las madres y a los padres al mundo laboral y por ende los niños no cuentan con la compañía y cuidado de algún adulto, pues estos prefieren permanecer con su grupo de pares.

En ese sentido, los vínculos emocionales construidos entre los niños y sus madres o padres son débiles y en la actualidad tienden a permanecer inmutables, sobre sí se tiene en cuenta el gran peso que adquiere el proceso de socialización inicial en la formación de disposiciones y lazos sociales: “La huella que la familia deje en él seguramente será imborrable; por ello es imprescindible que está tome conciencia de su tarea educadora” (Giddens, 2000:59) y en su caso facilitadora para trabajar en conjunto con las redes de apoyo institucionales y la corresponsabilidad que hoy se le atribuye a la sociedad y al estado, por medio de sus diferentes programas y

proyectos pensados en pro del bienestar integral de los niños, niñas y adolescentes.

La familia de los niños institucionalizados por sus diferentes situaciones económicas, sociales y políticas, se les ha dificultado la formación integral, que según las tendencias sociales, debe tener un niño sobre la base de un modelo ideal de familia y protección, pues al contar con las condiciones mínimas de vida, estos brindan a sus hijos herramientas y conocimientos desde lo que han vivido, sus posibilidades y oportunidades.

Esto explica porque los niños permanecen mucho tiempo en la calle, pues sus principales cuidadores deben salir al mundo a buscar alternativas de vida para mitigar sus problemas, pues el sistema social no les ofrece mucho para mejorar sus condiciones de vida, lo cual les convierte en niños en situación de calle, y por el sector donde habitan, en condición de alto riesgo, tanto para sí como para los demás.

Mamá trabajaba todo el día, papá ausente, hermanitos en calle, iban a la escuela si era de su motivación o no y sencillamente desde allí ejercían su vida y mamá llegaba muy cansada de trabajar, no tienen el tiempo para brindar un trabajo o un acompañamiento en la crianza, entonces por esto situaciones de maltrato o probablemente carecen de redes para poder ofrecer atrás alternativas a sus niños entonces incurren en esta situación (Psicóloga).

La poca permanencia de las madres o los padres en el hogar, facilitó la entrada de los infantes a las dinámicas barriales y delictivas y las reafirmó dado que en muchas ocasiones las actividades diarias que realizaban sus propias familias estaban relacionadas con las ventas ambulantes, el hurto y el consumo de sustancias psicoactivas (SPA). El abandono de los niños se favoreció porque su familia no contaba con una red apoyo que les pudiera colaborar en la educación y formación de estos.

Estas situaciones van a generar la exposición y permanencia del niño en la calle, pues no cuenta con figuras permanentes de autoridad y no posee normas haciendo de este modo lo que su imaginación y contexto barriales le ofrece.

Yo andaba mucho en la calle más que todo en el río y consumía al principio gasolina y después marihuana (Caso GG).

Yo robaba bicicletas con un amigo (Caso YA).

[...] yo casi no mantengo con mi mamá, yo mantenía callejando con los amigos de la 13 yo, yo, yo callejaba porque a mí me gustaba (Caso YL).

Yo me conseguí unos amigos, porque yo a lo primero mantenía solo, vendíamos chicles, un poco de cosas [Silencio], después bañábamos y [Silencio] robábamos ropa (Caso GL).

Vivir en este ambiente familiar hace que los niños observen y asuman las prácticas de hurto, consumo de SPA y permanencia en calle como hechos o eventos naturales y los pretendan reproducir en su cotidianidad. En este sentido los tipos de hogar de donde provienen los niños son muy similares, están fuertemente marcados por la precariedad económica y la marginalidad de los contextos, sumado a ello la poca permanencia de los padres en el hogar y el no contar con una red de apoyo que les facilite el establecimiento figuras de autoridad y asimilen con mayor facilidad la norma.

6.1.3 Cuidadores

El agente encargado del cuidado de los niños es inicialmente la familia, pero en los casos analizados los padres no asumen esta figura, o porque han abandonado a sus hijos o porque permanecen mucho tiempo en la calle en la búsqueda del sostenimiento económico del hogar, dejando la responsabilidad de crianza y cuidado a los niños mismos, los cuales recurren a la calle como principal ente de socialización intercambiando prácticas y costumbres propias del contexto de donde provienen generalmente con su grupo de pares. Al parecer muchos de los niños se relacionan directamente con el mundo bajo la orientación u herramientas que les ofrecen sus madres, padres o redes cercanas, asimilando como natural todo lo que encuentran a su alcance, pues sus condiciones les enseñan a vivir en función de su supervivencia y no de acuerdo al ideal promovido por la sociedad establecida.

Esto permite inferir que en los hogares de origen de los niños la figura de cuidador está desdibujada, pues la ausencia de los padres y de una red de apoyo es una situación constante (sus familiares cercanos residen en otras ciudades y sus vecinos, que se encuentran en una situación similar, son poco colaboradores, pues posiblemente sean padres que necesitan salir a buscar oportunidades para sostener sus hogares). Esto ocasiona fallas en la formación de los valores, lo que se suma a pautas de crianza inadecuadas basadas en la agresión y maltrato físico siendo estos mecanismos de defensa adecuados y necesarios para sus contextos microsociales pero rechazados por la sociedad en general. Estas limitaciones en

el cuidado permanente de una figura adulta para los niños, hace que se cree una autoridad difusa, además de limitar la adquisición de las normas aceptadas por la sociedad en general, pues sus condiciones de vida les enseña a vivir de manera diferente.

La formación educativa y cultural de los padres y las demandas del contexto contribuyen a la generación de fisuras en el proceso de socialización porque no se ve como principal objetivo el cuidado y crianza de los hijos, conduciéndolos de este modo a la vida en calle y al ingreso permanente de los procesos de restablecimiento de derechos. La mayor parte de los niños que se encuentran en hogares de internado son reincidentes en sus procesos de institucionalización.

El niño vivía con su abuela y su hermanita, pues su mamá lo abandonó y su papá se encuentra en la cárcel, denota no querer a su abuela y no tener familia (Entrevista inicial en el proceso institucional del caso GG).

El niño se niega a describir o brindar información respecto a la familia, de quien dice no acordarse de mayor cosa, que recuerda más a las personas que trabajaban en fundación Aldeas Infantiles SOS (Entrevista inicial en el proceso institucional del caso YA).

El niño mantiene en la calle, en la mañana sale aproximadamente desde las 6:30 am a la calle a ver que puede conseguir para comer, estudia en la tarde, pero mantiene a la disposición del mismo. Lo mejor que puede pasar es que le quiten esos niños a la madre (Entrevista inicial en el proceso institucional del caso YL).

Los relatos que elaboran los niños sobre su proceso de crianza poseen poco sentido consiente sobre la labor que realizan sus madres, padres o cuidadores en su formación, pues estos reconocen que lo que han aprendido ha sido según los criterios de la cotidianidad de las relaciones con la calle, su grupo de pares y a las prácticas y acciones implícitas de otras redes de apoyo. Esto deja como resultado una socialización fragmentada sin una secuencia coherente en su proceso, ya que la transmisión de normas, valores y habilidades que les va a permitir interactuar en otros espacios y escenarios sociales, no tiene un referente fijo, ya que los demás no comparten sus estilos de vida. De acuerdo con Parsons (1966) esto puede generar una contradicción en la interacción en el mundo social, porque los comportamientos enseñados y demandados al individuo no son compatibles entre sí en la medida que los agentes de socialización no han sido estables en el tiempo. En otras palabras, los sujetos tienen problemas para aprender lo necesario para funcionar en un rol y establecer relaciones con personas de contextos sociales diferentes a los suyos.

La incoherencia del proceso de crianza, la situación prolongada de abandono y las prácticas y comportamiento que asumen los niños los condena a vivir institucionalizados en hogares para el restablecimiento de sus derechos. En muchos de los casos el Estado y sus instituciones remplazan la figura de la familia no porque las acciones de ésta sean insuficientes para garantizarle la integridad a los menores, sino porque han delegando la responsabilidad del cuidado de sus hijos por completo a las instituciones de protección.

Lo que se encuentra actualmente en los sectores más desfavorecidos de la sociedad es la prolongación y radicalización de un proceso que ya había iniciado desde finales del siglo XIX, cuando la familia cedió a otras instituciones muchas de sus funciones sociales (Elías, 1980).

En los casos analizados se encuentra que incluso las funciones emocionales y afectivas fueron transferidas a las instituciones, pues en los sectores más débiles y marginados de la sociedad al igual que en otros sectores la familia ha atravesado grandes cambios debido a los procesos de globalización, situación que se debela con mayor auge en las grandes urbes, ya que la vida es más costosa y ello limita el bienestar de las familias que se encuentran en situación de riesgo, lo cual hace que estos recurran a instituciones como alternativa de apoyo para la formación y cuidado de sus hijos.

6.1.4 Condiciones económicas

Los hogares de los niños tienen una economía inestable que deriva de los bajos ingresos y los trabajos precarios con los que cuentan sus integrantes. Los padres o adultos deben recurrir a los trabajos y ventas ambulantes porque tienen un nivel de escolaridad mínimo que en algunos casos no llega siquiera al bachillerato completo y no cuentan con conocimiento ni destrezas especializadas. En otras palabras, poseen un nivel de cualificación muy bajo. La sociedad actual especifica unos parámetros mínimos de formación para ingresar al mercado laboral, pero el capital escolar y cultural de padres y cuidadores de los niños es tan bajo que sólo alcanza para que participen en puestos de trabajo precarios e inestables, en los cuales los salarios y las garantías laborales no dan para suplir las necesidades básicas de sus familias. Sumado a ello se encuentran las limitaciones y pocas oportunidades que les ofrece el contexto barrial donde viven y la estigmatización social que genera habitar en barrios marginados de la ciudad.

Dicha carencia de oportunidades genera la disposición de los individuos a recurrir a la delincuencia, a las ventas ilegales y a la mendicidad en el afán de

proporcionarle a sus hogares la posibilidad de contar con un plato de comida al día, pues “Vivimos en un mundo de transformaciones que afecta a cualquier aspecto de lo que hacemos. Para bien o para mal nos vamos propulsando a un orden global que nadie comprende del todo, pero que hace que sintamos sus efectos” (Giddens, 1999: 19). Las difíciles condiciones económicas hacen de los hogares de los niños un mundo de carencias y de pocas oportunidades para mejorar sus condiciones estructurales de vida.

Mi mamá me abandono y yo no la quiero, y mi abuela trabaja lavando ropa donde las vecinas (Caso GG).

Mi papá y mi mamá trabajaban vendiendo chicles en los buses (Caso YA).

La mamá manifiesta que trabaja en la artesanía de hacer chanclas y que no cuenta con el apoyo o patrocinio de nadie, ninguno de los padres de los niños y niñas aporta o responde por sus deberes y la señora madre nunca ha entablado una demanda de alimentos contra ninguno (Entrevista inicial en el proceso institucional del caso YL).

Mi mamá trabajaba en el muelle turístico todas las noches y mi papá en las mulas (Caso GL).

La imposibilidad que tienen los padres de los niños para devengar un salario fijo que le garantice estabilidad económica a la familia, empuja a los infantes a una inserción temprana en el mundo del trabajo. Los niños salen a la calle a buscar cualquier tipo de empleo, ya sea legal o ilegal, que sirva como aporte al sustento económico de la familia y en algunos casos para su consumo particular. Como no han tenido una preparación diferente a la que ellos conocen para interactuar con otro tipo de población y desde muy pequeños han vivido rodeados por la delincuencia y la ilegalidad, ingresan fácilmente al mundo delictivo como forma de obtener los bienes básicos para la subsistencia. Con el paso del tiempo esta situación tiende a persistir y terminan naturalizándose las prácticas delictivas como forma de supervivencia.

En general los niños provienen de hogares que cuentan con muy pocas oportunidades de obtener un ingreso digno y mejorar sus condiciones de vida porque sufren el efecto combinado de las múltiples desigualdades sociales: viven en barrios pobres, estigmatizados, rodeados de la delincuencia y el micro tráfico, sus integrantes tienen un bajo capital escolar y cultural, las oportunidades son inexistentes y el capital social es precario.

Alcanzar otras posibilidades de existencia se encuentra por fuera las expectativas y motivaciones personales de los miembros del hogar,

Dado que las disposiciones inculcadas perdurablemente por la posibilidades e imposibilidades, las libertades y las necesidades, las facilidades y los impedimentos que están inscritos en las condiciones objetivas...engendran disposiciones objetivamente compatibles con esas condiciones y en cierto modo preadaptadas a sus exigencias, [de esa forma] las prácticas más improbables se ven excluidas, antes de cualquier examen, a título de lo impensable (Bourdieu, 1980: 88).

Los hogares de los niños institucionalizados se enfrentan hoy más que nunca a las problemáticas estructurales y luchas de poderes que constriñen y condicionan las necesidades de las personas en la actualidad

[...] destrozando culturas locales, ampliando las desigualdades mundiales y empeorando la suerte de los marginados [...] crean[do] un mundo de ganadores y perdedores, unos pocos en el camino rápido hacia la prosperidad, la mayoría condenada a una vida de miseria y desesperación (Giddens; 1999:27-28).

6.1.5 Ocupación del tiempo

El manejo y uso del tiempo de los niños analizados en sus contextos familiares está marcado por la inmediatez, pues sus madres o padres por las carencias económicas y el poco capital cultural que tienen no los vinculan a ninguna actividad deportiva, artística o recreativa en la cual puedan ocupar su tiempo de modo productivo o desarrollar destrezas y habilidades. Los niños permanecen gran parte del tiempo en la calle rodeados por su grupo de amigos que por lo general comparten su misma situación económica y cultural. En los casos analizados los vecinos no representan una red de apoyo para las familias de los niños porque comparten los mismos estilos de vida que éstas, el resto de los parientes no les interesa vincularse a la educación de los niños o viven en otras regiones del país lo que termina limitando cada vez más sus oportunidades.

Las ocupaciones laborales de los padres dispersa cada vez más la cercanía con sus hijos, limita el establecimiento de normas y transforma los vínculos afectivos, pues los niños se sienten desprotegidos, no se ven como un elemento central en el hogar, saben que por la ausencia de sus padres deben recurrir al cuidado de sus hermanos menores y por ende a la calle para conseguir los alimentos del día mientras sus padres regresan a casa.

“La verdadera realidad no existe fuera del mundo real; se crea activamente a medida que se actúa dentro y hacia el mundo” (Hewitt, 1993: 214), mundo que cada vez se hace más pequeño para las personas de estos sectores, pues un sin número de limitaciones económicas y sociales dificulta su acceso a otros espacios de la ciudad, al conocimiento de otros escenarios de la vida y al establecimiento de relaciones sociales con otras personas que no compartan sus mismas experiencias.

Yo sólo me la pasaba en el río con el mono metiendo cosas (Caso GG).

A mí y a mis hermanos nos cuidaba mi tía, pero ella no nos ponía cuidado por eso mantenía en la calle robando ciclas para jugar desde los 7 años (Caso YA).

Prefiero estar en la institución que en mi casa, porque acá estoy mejor porque en mi barrio pasan muchas cosas malucas y una vez un guardia que le dicen el Chery nos disparó por estar por una mueblería (Caso YL).

Yo me la pasaba por mi barrio y hay veces que consumía mariguana, papá trabajaba y mi mamá se iba por la noche, manteníamos por ahí solos como locos (Caso GL).

La permanencia constante del niño en la calle desvirtúa cualquier interés o disposición por la educación formal y los deberes escolares. Los niños prefieren amoldarse a lo que ven a su alrededor para asegurar su supervivencia y articularse a las prácticas, la simbología y los discursos dominantes del sector. En la modernidad se observa que la educación ha adquirido una doble significación, por un lado, se considera como el mecanismo ideal de inserción social y como el motor de desarrollo para las sociedades excluidas y marginadas, pero en contrapartida también se ve como un mecanismo de reproducción de las desigualdades sociales al no romper con el orden institucional dominante. En el contexto de análisis, donde la vida es agitada y transcurre de manera rápida, la educación formal no genera mucho impacto, pues las personas prefieren realizar otras actividades enfocadas sobre todo a la supervivencia. La educación formal es rechazada porque no está contextualizada a la realidad que estos niños experimentan en su cotidianidad, pues ésta pretende generar ideales desconociendo que estos niños por sus diferentes condiciones de vida necesitan otros aprendizajes que si contribuyan a la formación de actitudes y habilidades en pro de su crecimiento personal pero sin invalidar su realidad.

6.1.6 Grupo de pares

De acuerdo con Giddens (2000) el grupo de pares es uno de los agentes sociales que facilitan la incorporación de la normas y valores sociales, y está conformado por los amigos de la misma edad o iguales. En el caso de los niños analizados resultan fundamentales dado que son las personas con las que comparten la mayor parte de sus actividades diarias. Se caracterizan porque no van a la escuela, pasan el mayor tiempo del día en la calle, realizan prácticas como el hurto, en algunos casos el consumo de SPA y disfrutan de generar inconformidad y malestar a las personas del sector generándoles daños materiales.

El grupo de pares es uno de los principales agentes socializadores de los niños analizados, y en este contexto termina adquiriendo más relevancia que la propia familia y la escuela, pues los niños permanecen con sus pares y en la calle. La sociedad y la primera realidad que los niños aprenden es la que ven en la calle, transmitida por otros niños y por unos adultos que se encuentran en las mismas condiciones, de esta forma, aparece como la realidad natural y en tanto normal, a la cual hay que adaptarse para sobrevivir.

Los amigos, para los casos analizados, juegan un papel importante, pues de acuerdo a su edad estos permanecen en afinidad y complicidad con ellos y por ende adquieren gran relevancia en su proceso de socialización, teniendo en cuenta que este “es un proceso por el cual el individuo al crecer adquiere los valores de grupo, lo cual se desarrolla a través de la comunicación con los individuos que han sido expuestos al mismo proceso” (Ogburn y Nimkoff, 1971: 238). En los discursos de los niños se puede observar como el grupo de amigos ha sido su principal ejemplo y el referente más importante para adelantar su proceso de identificación, pues hablan más de estos y de lo que hacían con ellos que de sus familias o personas adultas cercanas.

Yo mantenía por ahí con unos amigos ¡si pillal!, por ahí manteníamos y volvía a la casa ya en la noche y mi mamá, o sea, mi abuela me decía que si estaba metiendo vicio y yo le decía que no, pero yo si metía [...] yo empecé a consumir a los a los diez años, yo la cogí, noooo el mono la cogió y ahí fue donde..., la primera vez que consumimos fue gasolina en un tarro grande, nos montamos en un camión atrás y la cogimos y nos fuimos detrás de una chancera y como es solo y cogimos y metimos, [...] y la mariguana nos la dio un man por el río, yo estaba bañando río y entonces ¿Cómo le digo?, entonces ellos me brindaron y hay la cogimos el mono y yo y consumimos (Caso GG).

Yo callejeaba mucho por las calles con un amigo y robábamos bicicletas desde los 7 años para jugar (Caso YA).

Allá donde vivía casi no tenía amigos pero mantenía en la calle y hasta me quedaba dormido por ahí y no volvía a la casa hasta después (Caso GL).

Yo vivía en Pizamos y tenía amigos en la 13 porque me volé para allá, entonces mis amigos me invitaban a pinchar las llantas de las motos y los carros, entonces el Chery de allá nos tenía rabia entonces, nos hizo tiros a la loca entonces yo me metí por una chatarrería y el tiro se lo pegaron a un peladito y desde ahí fue que me comencé a internar (Caso YL).

Los discursos dejan al descubierto la gran influencia que poseen los amigos en el proceso de socialización de estos niños, y cómo dicho proceso salta de la socialización primaria ejercida por la familia que difusamente se da por medio del ejemplo de las prácticas de sus padres, a una socialización por medio de la imitación de su grupo de pares sin fundamentos sólidos de los procesos anteriores.

La familia en el proceso de socialización, es el agente central, pero en los casos analizados se observa que no está cumpliendo con su papel básico, pues delega consciente o inconscientemente la responsabilidad, el cuidado y la educación de sus hijos a la calle, a los amigos y a otras instituciones. Situación que se puede develar en las dinámicas familiares que se están construyendo en la actualidad y por influencia en las nuevas culturas que trae consigo la globalización.

6.1.7 Escolaridad

En los últimos años el gobierno nacional ha hecho esfuerzos importantes por universalizar los servicios educativos en los niveles de formación básica, alcanzado una cobertura para muchas zonas del país que cubre más del 90% de la población. Sin embargo, en los casos analizados, como suele pasar en las zonas deprimidas ancladas en la pobreza y la violencia, la educación escolar no cobra mayor importancia, pues pese a la edad de los niños no se encuentran escolarizados.

Esta situación parece ser una constante en los niños en situación de calle o en condición de vulneración de derechos, pues las difíciles condiciones económicas en las que viven los llevan a una inserción temprana al mercado laboral o

simplemente a “vagar” por las calles. La mayor parte de niños trabajadores viven en la calle y no tienen educación.

La carencia de educación es una limitante más en su proceso de interacción mundo y un impedimento importante para la construcción de un proyecto de vida alternativo al de sus padres, familiares o amigos, mediante el cual se logre romper con las desigualdades históricas que han marcado a los grupos sociales a los que pertenecen.

En estos contextos es natural la poca asistencia a las aulas escolares ya que nadie está controlando o verificando que el niño asista a la escuela, responsabilidad compartida entre las familias y Estado, pues estos deben garantizar alternativas de formación integral que les facilite a los niños su incursión a la educación formal. A esto se suma el poco interés de los niños por formarse en una institución pues no posee el hábito de cumplir con normas y deberes establecidos por la educación normal a nivel estándar, desconociendo por completo las consecuencias que esto trae para sus vidas. Los padres de acuerdo a sus limitantes de vida, tampoco pueden contribuir mucho a ello, pues muchos de estos no asistieron a la escuela con regularidad o no lograron terminar siquiera el bachillerato básico. Al parecer los niños siguen el ejemplo de sus padres y el de su grupo de pares, pues muestran poco interés en terminar sus estudios y aspirar así a mejores oportunidades de vida.

Esto deja al descubierto como prácticamente ninguno de los agentes de socialización clásicos están cumpliendo su labor. Los padres son ausentes y no les interesa ni su formación ni la de sus hijos y en ese sentido la escuela también queda desdibujada. Este vacío es sumamente problemático en la medida que la escuela constituye la institución emblemática del Estado para “socializar a los más jóvenes [y] así permitir la reproducción de la sociedad y [la] cultura” (Giddens, 2000: 51).

En el discurso de los niños no se encuentra la palabra o imaginario de escuela antes de su llegada a la Fundación, lo que deja al descubierto que para ellos ésta institución no es un referente de identificación y más aún, no cumple su labor de educar para el futuro. Para el caso de los niños que han ido a la escuela se observa que se encuentran en desescolarización respecto al nivel en el que deberían estar según su edad:

Niño de 10 años con escolaridad aprobada de 2do grado (Caso YA).

Niño de 12 años con escolaridad aprobada de 4to grado (Caso GG).

Niño de 12 años con escolaridad aprobada de 4to grado (Caso YL).

Niño de 8 con escolaridad aprobada de 2do grado (Caso GL).

Estas características hacen que los niños atrasen su proceso de aprendizaje formal, pues sólo hasta después de su llegada a la fundación empiezan a asistir regularmente a la escuela, incluso en la mayor parte de los casos apenas están aprendiendo a leer, escribir, a identificar y resolver las operaciones básicas de matemáticas, lo que hace que su aprendizaje sea mínimo para las situaciones que tienen que enfrentar.

6.1.8 Experiencias de institucionalización

En tres de los casos analizados los niños eran reincidentes en sus procesos de institucionalización, pues se la han pasado el mayor tiempo de sus vidas en instituciones de protección debido a que en sus hogares de origen no contaban con los medios y recursos para su formación integral, ni para su supervivencia.

Las experiencias institucionales de los niños varían de acuerdo con el agente que lo condujo a internarse. En la mayoría de los casos la policía de infancia y adolescencia recoge a los niños al ver que permanecen mucho tiempo en la calle, los lleva a la estación y posteriormente los remite al ICBF, pero en otros casos es la misma familia la que los entrega para medida de protección argumentando que no son garantes de asegurarles bienestar a los niños:

El niño asiste a la comisaria de familia desde el 28 de septiembre de 2010, desde que se inicia un proceso psicológico con éste y con su madre, durante este proceso de intervención se identifica que el factor generador de los problemas de conducta del niño es el temprano consumo de sustancias psicoactivas, ya que durante la valoración, el niño aceptó que ha utilizado sustancias como la gasolina, el pegante y la marihuana para drogarse (Entrevista inicial en el proceso institucional del caso GG).

Niño institucionalizado desde temprana edad, encontrándose en la institución “Aldeas Juveniles”, siendo valorado psicológicamente en la institución “Nueva Vida”. Donde se recomienda que el niño debe cambiar de institución para una atención especializada, pues el niño presenta comportamientos inadecuados, en ocasiones se torna agresivo y maneja conductas destructivas (Entrevista inicial en el proceso institucional del caso YA).

El niño ingresa al hogar de paso “Colseguros”, remitido por la policía de “Infancia y adolescencia”, quien manifiesta que lo encontró en situación de calle en el barrio el Calvario evadido de la institución de “Bosconia”. El niño es remitido del centro zonal centro a centro zonal nororiental porque ya tenía historia familiar allí. El niño mediante la entrevista refiere que vivía en las calles del barrio el Calvario. Este llega al hogar de paso sin ningún tipo de identificación, con ropa sucia, ansioso y con hambre, respecto a sus padres dice que murieron hace tres meses en un accidente de tránsito, situación que se desmiente días después (Entrevista inicial en el proceso institucional del caso YL).

El niño proviene de una familia padrastral, la cual no tienen ingresos económicos fijos que garanticen el bienestar integral de la familia. Es una familia con pocas habilidades para ejercer el control y límites con el espacio exterior. Se evidencia en el niño situación de maltrato físico y psicológico, pues es un niño emocionalmente inestable, impulsivo y explosivo. También se evidencia consumo de SPA, relaciones inestables por parte de la madre y pocos recursos económicos y educativos para la crianza y cuidado del niño destructivos (Entrevista inicial en el proceso institucional del caso GL).

Los relatos permiten observar que los niños ingresan al proceso de institucionalización como resultado de la confluencia de un sin número de situaciones y factores: debilidad de los lazos familiares, maltrato físico, consumo de drogas, exposición a situaciones de violencia, pobreza extrema, inestabilidad emocional, conductas violentas y agresivas, que hacen que estos se aparten “(...) de los criterios normativos que han llegado a establecerse como parte de la cultura común” (Parsons, 1996: 217-218), pues agentes como la familia, la escuela y el grupo de pares no ejercen control alguno y suficiente sobre sus acciones y prácticas.

Esta situación lleva a concluir que los niños enfrentan graves obstáculos y dificultades en su proceso de socialización lo que interfiere en el aprendizaje de los roles sociales básicos, pues los procesos del ciclo vital por los que han transcurrido no han sido exitosos debido a la inconsistencia en la labor de los agentes socializadores:

[...] en algún caso el individuo tal vez sea incapaz de aprender lo que necesita para saber desempeñar cierto rol o le puede faltar algunos agentes de socialización necesarios (el padre, la madre o una institución clave), pues en toda sociedad existen subgrupos cuyos valores se desvían de los generalmente reconocidos en la no preparación conveniente del niño para desempeñar su comportamiento en la sociedad; en este sentido

podría ocurrir que el agente al cual la sociedad confía el proceso de socialización no cumpla satisfactoriamente su cometido por falta de interés, ignorancia o por padecer perturbaciones emocionales (Sills, 1979: 25).

Se trata de niños que, a su corta edad, han pasado por varias instituciones y son éstas quienes prácticamente han reemplazado a su familia y la escuela en el desarrollo del proceso de socialización. El problema aquí es la inestabilidad del proceso pues los niños viven toda una *“travesía institucional”*: después que son dados en medida de protección por vulnerabilidad de derechos pasan a tener tutores legales como son los defensores de familia ofrecidos por el ICBF, estos defensores son los encargados de coordinar el proceso legal de cada uno de los niños, pues ya no son legalmente identificados con sus padres sino por los defensores de familia, luego pasan por varios hogares de internado hasta que tal vez lleguen a ser adoptados.

6.2 Autoridad, poder y conflicto institucional

Una vez que los niños son alejados de la calle e ingresan al proceso de institucionalización empieza una nueva etapa en sus vidas. Están cubiertas sus necesidades básicas: salud, alimentación, educación, vestido, tienen un techo y cuentan con alguien que está pendiente de ellos así como la compañía de otros niños. Ya no están cerca del mundo de las drogas, los hechos de violencia y los actos delictivos que realizaban en el mundo de la calle, pero esta experiencia ha marcado sus imaginarios y personalidad. Lo que se encuentra en los casos analizados es que los niños se aferran a sus vivencias, situaciones y contextos de origen donde fueron socializados, lo que lleva a mencionar que estos poseen un alto sentido de pertenencia por el mundo que les significa.

No obstante las ventajas y posibilidades que ofrece la nueva vida, esto no es suficiente para reparar el daño causado por una vida llena de privaciones y para llenar los vacíos en la formación de valores y normas establecidas por la sociedad. Los niños tienden a reproducir lo que aprendieron un mundo que es normal para ellos y que han naturalizado como su forma de vida, un mundo que no es compatible con las normas y la moral de la sociedad dominante.

A parte de garantizar el acceso a los bienes básicos, las instituciones deben emprender el camino de disciplinar y formar a los niños. La intervención que realizan las instituciones encargadas de la infancia está guiada por el modelo totalitarista instrumental que considera que éstas tienen como principal función ser agentes del orden moral y la disciplina, ser “portador de valores universales

capaces de socializar y subjetivar” (Dubet, 2006: 385). El Estado no hace más que cumplir “el rol paternal que los padres y madres de familias pobres parecían no poder cumplir” (Llobet, 2010: 45).

Con todo el debate que pueda tener esta orientación, lo que sí es cierto es que los niños, por el modo de vida que han tenido durante su primera infancia, requieren ser sometidos a algún tipo de orden y familiarizarse con el mundo de las normas y las reglas sociales. El gran interrogante es si las instituciones están cumpliendo esta función o si se han quedado como meras entidades prestadoras de servicios básicos para la supervivencia. Para dar respuesta a este cuestionamiento es necesario sumergirse en las dinámicas de los hogares de internado según la cotidianidad de los niños en las instituciones, donde se tendrá en cuenta el ejercicio de la autoridad, las agresiones, las formas de organización y los mecanismos de recompensa – castigo.

Frente a ello, se describe la cotidianidad de los niños según su diario vivir, el cual se refiere a las actividades diarias que realizan en los diferentes espacios que comparten bien sea en la fundación o en la escuela, siguiendo un cronograma elaborado institucionalmente desde el deber ser que deberían asumir los niños, iniciando el día a las 5:00 a.m., para alistarse para ir a estudiar, después de ello cumplir con sus labores de aseo a la casa, a las 6:30 a.m. pasar al comedor para ingerir sus alimentos y a las 7:00 a.m. desplazarse para ir a la escuela, la cual está ubicada a 3 kilómetros de la fundación.

En la escuela la interacción se da entre los mismos niños de la fundación, pues a pesar de ser una escuela pública y contar con los demás niños de la comunidad no comparten los mismos espacios y rutinas, pues a causa de la desescolarización con la que llegan, existe un grado para la mayoría de los niños y sólo algunos logran interactuar con los de la comunidad y asistir a otros cursos más avanzados.

Los niños regresan a la fundación siendo las 12:30 p.m., se cambian dejando su uniforme doblado en la lavandería y pasan a la formación para realizar las evaluaciones de la jornada escolar. En este espacio se habla sobre los comportamientos de los niños durante su permanencia en la escuela, se les dan sugerencias y se les informa de las actividades que se van a realizar en el día; después de terminar con esto se pasa al comedor para realizar la oración a los alimentos y almorzar.

Terminada esta rutina y después de cepillar sus dientes, realizan diferentes actividades según el educador que se encuentre a cargo de cada subgrupo de 18

niños, pues hay que comprender que son tres educadores encargados de coordinar a los niños según su rango de edad, donde la opción de ocupación del tiempo es mínima dejando demasiada responsabilidad en los mismos niños para manejar y controlar sus comportamientos y emociones; ya que es una gran cantidad de niños para el poco número de educadores, los cuales prefieren realizar actividades extra-institucionales que dedicarle más tiempo al cuidado, comprensión y formación integral de los niños.

La rutina que manejaron los niños en los últimos años ha tenido algunas modificaciones, pues a inicios del año 2012 se dieron modificaciones a nivel organizacional y por ende hubo algunos cambios en el equipo de trabajo de la fundación. Esto se va a reflejar en los métodos de intervención que se empiezan a emplear con los niños, pues su tiempo está mejor organizado, poseen cronogramas de trabajo que si son efectivos y se realizan, y aparece el trabajo en equipo y la comunicación entre las dependencias de cada disciplina en pro del bienestar de los niños. Cambios que han impactado de modo positivo en las condiciones educativas de los niños y la formación de habilidades y destrezas en aras de su permanencia en la institución.

De modo preliminar se puede indicar que el cambio en la coordinación de vivienda y en los educadores ha producido un fuerte impacto en las actividades de los niños, pues ya existe un cronograma mucho más claro donde se presentan los trabajos y actividades que se realizan con ellos; actividades que han sido pensadas según el tipo de población con la que trabajan. La demanda de los talleres ha aumentado, pues estos ofrecen una mayor variedad haciéndose más atractivos para los niños, manteniendo así una mayor parte de su tiempo ocupados.

6.2.2 Ejercicio de la autoridad

El concepto de autoridad designa una relación en la cual una persona tiene la capacidad de influir sobre otra en virtud de su posición y lograr su obediencia sin necesidad de invocar o hacer uso de un derecho legal de mando. Es un vínculo entre personas desiguales donde el que ejerce la autoridad es capaz de imponerse sobre el otro sin coerciones ni amenazas. Es la potestad y la fuerza para orientar la acción de otros (Sennett, 1982: 25). En el caso de los niños analizados se observa que el grado de interiorización de las diferentes formas de autoridad es muy bajo pues desde sus contextos iniciales con su familia y el barrio, el control que se ejercía sobre ellos era muy vago y difuso, de modo tal que

se les dificulta acatar las normas establecidas por la institución, ya que se encuentran aferrados a sus ideales y construcciones de vida aprendidos en sus contextos de origen.

Una de las características de los niños institucionalizados, y de los casos analizados, es que durante buena parte de su corta vida ellos mismos han sido los encargados de controlar sus vidas. Cuando ingresan a las instituciones no se observa una modificación significativa de esta realidad, pues a pesar de estar incluidos en una nueva dinámica donde hay personas encargadas de ellos, de que existen normas y reglas que cumplir y no están entregados a su propia voluntad, las formas de control aún no logran dominar sus comportamientos y actitudes.

Siguiendo los planteamientos de Bourdieu, se observa que el peso del pasado grabado en el habitus de los niños, sigue teniendo una influencia muy grande en sus comportamientos y acciones del presente:

[...] la presencia activa de las experiencias pasadas que, registradas en cada organismo bajo la forma de esquema de percepción, de pensamiento y de acción, tiende con más seguridad a garantizar la conformidad de las prácticas y su constancia a través del tiempo (Bourdieu; 1980: 98).

La imposibilidad para interiorizar la autoridad es uno de los elementos que hace sumamente difícil la adaptación del niño a su nuevo entorno y el cambio de sus comportamientos. No obstante lo observado, los niños en sus discursos parecen recrear un mundo en el cual todo funciona en armonía y existe una internalización coherente y satisfactoria de las normas sociales:

Yo le hago caso a las profesoras, a los educadores, a las tías, a todas la personas mayores que hay acá porque [...] hay que tenerles respeto porque son mayores de edad, Eeehhh lo están cuidando a uno, [Silencio] (Caso GG).

Yo le hago caso a los profesores y a la directora y a la defensora, la trabajadora social porque ellos son los que nos están cuidando y nos cuidan, pero hay veces que no me soporto y mejor me porto mal (Caso YA).

Le hago caso a los educadores [Silencio] porque, porque es un deber mío hacerle caso a ellos, es un deber, es como, es así, es como deber de formar, de comer de todo, de estudiar y de todo eso (Caso YL).

Le hago caso a los educadores y a las educadoras porque son, porque son mayores que mí y yo, yo estoy cumpliendo unas ordenes que ellos me

dicen si un educador me dice que no me maneja a mí, primero le pido permiso a mi educador a la educadora o educador que me está manejando del grupo, pido permiso, que el educador me mando hacer un mandado y si ella dice sí yo voy y si dice no le digo al educador que la educadora no me dejo (Caso GL).

En algunos de los casos analizados se observa que los niños tienen una visión confusa de la autoridad, pues al parecer estos simplemente respetan a los educadores y al personal de la fundación porque son mayores que ellos, es decir, por la edad, y no porque los vean como figuras que encarnan la norma o los consideren como un referente a seguir. Para los niños los educadores son personas que los supervisan y están prestando un servicio, pero no son un referente de construcción de futuro o de proyecto de vida, dejando al descubierto la posición de las figuras de autoridad como cuidadores y no como educadores.

Como resultado de las fallas en el ejercicio de la autoridad los cuidadores deben recurrir a mecanismos no apropiados para la formación de los niños, pues estos no los perciben como figuras que deban respetar sino como personas que poseen la potestad para reprenderlos cuando las acciones que realicen no se ajusten a las normas.

Son [sonrisa], son a lo bien chéveres. Eeehhh [Silencio], pero obvio que nos van a llamar la atención, y van eehhh, nos suspenden, ¿cómo se llama? Hay, hay, hay veces eehhh, nada mejor nada [silencio] (Caso GG).

Ellos reaccionan con rabia, nos pegan, nos ponen a asumir, nos ponen a asumir y nos y si, si a uno no le vale nada asumir nos dan con un palo (Caso YA).

Medio, medio regañaba mucho a uno y alegaba mucho, lo gritaba a uno, que sí que uno que si uno no, podía ir a la cocina era malo, si uno no podía, si uno no podía llegar a la formación si estaba malo y nos castigaba, no nos da merienda ni televisión en la noche (Caso GL).

6.2.3 Agresión

Las peleas, las discusiones, los conflictos y las agresiones forman parte de la cotidianidad de los niños, a través de prácticas como el puño, la patada, el empujarse, lanzarse rocas, darse golpes con palos o algún objeto pesado y comunicarse por medio de insultos. Estas son las formas más utilizada para relacionarse pues es de mencionar el alto nivel de agresividad que manifiestan los niños hacia los otros compañeros, se logró observar que es la forma más usual de

expresar la inconformidad que genera algún tipo de situación, discusión o pelea, reaccionando al más mínimo contacto físico o verbal con algún compañero, intermediando de forma inmediata sin reflexionar o medir las consecuencias de sus actos hacia los demás.

Si peleo con mis compañeros por conflictos, por eehhh, porque ellos le buscan o uno busca, porque por ejemplo cuando uno está jugando bolas si pilla ya, ellos llegan aahhh, le tiran la bola a uno con el pie y las botan y así, o uno jugando futbol ellos le caen cochinos y ya peleamos, nos gritamos, nos decimos palabras, nos damos golpes, nos empujamos (Caso GG).

Sí señora yo peleo con mis compañeros, les doy puño, patadas, palo porque no me aguanto, ellos me molestan y eso lo tengo que dejar, entonces, por eso peleo (Caso YA).

No, yo ya casi no peleo porque no me buscan problemas, antes no peleaba mucho pero sí peleaba así porque, porque me sacaban ya la rabia, le cuento yo, porque yo estaba quieto y ellos me comenzaban a molestar y bueno yo le ponía la queja al educador y me seguían molestando y yo le metía su cocacho y ellos se me venían encima me metían un puño entonces yo también les reaccione (YL).

Ya no peleo, porque yo voy a seguir cambiando pero antes la pelea era por el conflicto, el comportamiento malo y la grosería, pero [...] Yo no me acuerdo, pero solo sé que nos íbamos a puño y a patadas (Caso GL).

Los comportamientos de los niños reflejan que tienen poca capacidad para controlar sus emociones y poca tolerancia ante situaciones que atenten contra sus intereses personales. Los niños tienen dificultad para auto-controlarse porque durante buena parte de su vida la sociedad no les exigió un comportamiento medido y limitado. Siempre estuvieron en espacios, principalmente de la calle, donde la regla era el libre desenfreno de las pasiones y emociones y no el control, además de estar en un contexto social donde el estatus social se logra por medio de la capacidad de intimidación y ejercicio de la violencia. En el caso de los hombres la virilidad está en poder enfrentarse a otro, aniquilarlo físicamente o causarle daño. En el caso de las mujeres, aunque también juega este imaginario, el estatus se encuentra en convertirse en la compañera de los hombres que ejercen el poder y la intimidación por las vías violentas. De esta forma actuar de manera hostil anulando cualquier posibilidad de diálogo constituye un comportamiento natural que está inscrito en la mentalidad de los niños, esa es la regla y no la excepción. A esto se le suma que no tuvieron ninguna mediación con

el mundo sino que lo asimilaron directamente, pues la familia y la escuela no estaban y el medio no les ofrecía alternativas.

De otro lado se encuentra que en muchos casos los niños no se comportan de manera violenta con el objetivo de causar daño al otro, sino porque la forma de relacionamiento, los juegos o chanzas que aprendieron en sus contextos de origen son rudos y fuertes, agresivos, tal vez como una estrategia del medio social para prepararlos para las situaciones que tendrían que enfrentar en el futuro. Tal como lo planteó la Escuela de la Ecología Humana de Chicago, en los contextos marginados se vive una verdadera lucha por la supervivencia y sólo logra permanecer el más fuerte, el que logre adaptarse a las condiciones del medio. Son contextos con bajos niveles de civilización en el sentido de Norbert Elías (1980), donde la cultura ha cedido su puesto de regulación social a la violencia y la muerte.

Las acciones violentas pueden desencadenarse como resultado de los mecanismos de defensa que poseen los niños al momento de llegar a la fundación, pues como estos mismos lo manifiestan, no pueden dejar que nadie les controle sus vidas, evidenciando así los vacíos que deja un proceso de socialización desarticulado entre la familia, la sociedad y el Estado.

La resistencia a las normas y la formación de relaciones afectivas, también puede obedecer a una percepción negativa de los internados o porque sencillamente los niños no poseen el hábito de cumplir conscientemente con una serie de reglas para su formación y su futura interacción social en ausencia de un ente socializador que este pendiente de sus acciones.

La homogeneidad de los comportamientos de los niños expresa y da cuenta de la formación de cierto *habitus* de clase que está estrechamente relacionado con la exposición histórica a unas condiciones similares de existencia que han terminado por engendrar unas disposiciones igualmente homogéneas:

La homogeneización objetiva de los *habitus* de grupo o de clase que resulta de la homogeneidad de las condiciones de existencia es lo que hace que las prácticas puedan estar objetivamente concordadas por fuera de todo cálculo estratégico y de toda referencia consciente a una norma y mutuamente ajustadas en ausencia de toda interacción directa y, a fortiori, de toda concertación explícita (Bourdieu, 1980: 85).

Para Bourdieu los sujetos llegan a actuar de manera similar como resultado de la pertenencia a la clase objetiva que se define como,

Un conjunto de agentes que se encuentran situados en unas condiciones de existencia homogéneas que imponen unos condicionamientos homogéneos y producen unos sistemas de disposiciones homogéneas, apropiadas para engendrar unas prácticas semejantes, y que poseen un conjunto de propiedades comunes, propiedades objetivadas, a veces garantizadas jurídicamente (como la posesión de bienes o de poderes) o incorporadas, como los *habitus* de clase (y, en particular, los sistemas de esquemas clasificadores) (Bourdieu, 1980: 100).

6.2.4 Formas de organización

Los niños están distribuidos por subgrupos de 18 personas según el rango de edad, coordinado cada uno por un educador, con el objetivo de mantener el control de las actividades y el comportamiento de estos, y así concentrar su atención.

Los educadores son los tutores institucionales encargados del cuidado, protección y atención de los niños dentro de la institución, pues estos deben asegurarse que se cumplan los parámetros de cuidado y atención en procesos de restablecimiento de derechos en la modalidad de internado según el ICBF.

En términos generales, lo que se observa es que esta forma de organización genera inconformidad en los niños, pues estos no establecen afinidad ni se identifican con el educador a su cargo, lo que dilata o dificulta su adaptación al hogar. Por otro lado, muchas de las dinámicas que proponen los educadores no encuentran receptividad en los niños porque están diseñadas para personas con características homogéneas, cuando por las vivencias de los niños y las problemáticas a las que se han enfrentado requieren un tratamiento diferente.

Muchos de los niños tienen problemas psicológicos o emocionales por el maltrato físico que recibían, son retraídos por las condiciones de abandono en las que se encontraban o tienen comportamientos violentos por las condiciones del sector en el que vivían. Sin embargo, las instituciones en su afán de controlar desconocen las particularidades de los niños, “clonan a los individuos y aniquilan a los sujetos...borran las distancias entre socialización y subjetivación” (Goffman citado en Dubet, 2006: 388).

Muchas de las instituciones de internado tienden a realizar una socialización igualitaria que supone actores idénticos y conformes, pues son instituciones totalitarias, como lo indica Dubet (2006), que abusan del poder e invaden la intimidad de las personas aniquilando la personalidad hasta destruirla.

En ese sentido una de las críticas que se le ha hecho al programa institucional es precisamente que “enfatisa que el rol social específico sobre el cual se ancla la socialización tiene como correlato no la negación o la destrucción de la personalidad sino su ignorancia y su desmentido” (Dubet, 2006: 388).

No obstante, en algunos casos se encuentra que los educadores logran simpatizar emotivamente con los niños quienes establecen e identifican una figura de amor, respeto, protección y cuidado, facilitando de una mejor forma su proceso de restablecimiento de derechos, pues no se debe olvidar que “la conversación de gestos conscientes o significantes es un mecanismo mucho más adecuado y eficaz de adaptación mutua dentro del acto social [...] que la conversación de gestos inconscientes o no significantes” (Mead citado en Ritzer, 1993: 225).

Las formas de organización que asumen los niños en su cotidianidad no sólo se establecen institucionalmente. Los propios niños se agrupan según la identificación con su grupo de pares, ya sea por la edad, porque comparten características similares o porque sencillamente se admiran.

Aunque la edad es uno de los elementos más importantes que permiten la organización de los niños en subgrupos, también se observa que los más pequeños tienden a permanecer en compañía de los más grandes y de un educador como sinónimo de protección. Los grupos que se identifican por compartir características similares de comportamiento, se aíslan un poco de los demás grupos porque en repetidas ocasiones la interacción con estos ocasiona conflictos por el comportamiento negativo y destructivo que tienen sus integrantes. Estos comportamientos hostiles, así como las reacciones agresivas e intolerantes, están relacionados con las experiencias vividas por los niños en sus contextos de origen, pues estos adquieren formas de comportarse y de relacionarse basadas en la búsqueda del poder y control a partir de la agresión como mecanismos de defensa ante las exigencias del medio.

También existen los grupos que se forman por admiración. Estos se configuran a partir de líderes que sirven como ejemplo de vida y de comportamiento dentro de la fundación, estableciéndose como referentes de orientación en la formación de los niños, por ende prefieren generar impacto en sus acciones para no romper con la imagen que reflejan hacia los demás, demostrando ser casos emblemáticos a pesar de compartir las mismas características de origen que sus demás compañeros.

Estas reacciones quizás sean efecto del largo tiempo que llevan institucionalizados y no de los resultados del proceso de socialización adelantado

por sus padres, pues son niños que a muy corta edad fueron desplazados de sus hogares de origen para ser internados en instituciones de protección, no teniendo más referentes de autoridad, de identificación y de subsistencia que los educadores y los miembros de la institución.

Estas formas de organización que permite a los niños construir sus imaginarios de defensa o adaptación frente al proceso de institucionalización, se anclan en un conjunto de percepciones y representaciones elaboradas a partir de su experiencia: “los individuados son reflexivos y actúan, por tanto consientes o no, inteligentemente le dan a lo simbólico la importancia de comprender a sí mismo y de la situación para comprender la acción social e interpretar el mundo” (Carabaña y Lamo, 1978: 294).

Yo con unos trato a lo bien, a lo bien, porque ¿si pillá, eeehh?, pero con otros yo no me trato con ellos, mejor dicho, porque no me caen bien y con otros no me la llevo bien, porque hay unos que son muy aletosos, ¿si pillá? todos agrandados y ya [...] Y nada más como con dos de acá, nada más soy amigo bien a lo bien, porque yo los distingo desde mi casa, sí, y, eehhh, me la llevo bien con ellos y compartimos muchas cosas (Caso GG).

Yo soy agresivo porque peleo mucho, porque no me soporto y reacciono así y sé que son mis amigos cuando ellos no, no pelean conmigo, cuando no me dicen nada hay yo me hago con ellos y entonces no peleo con ellos y les pido disculpas, yo tengo mis tres mejores amigos porque a veces cuando uno pelea ellos lo separan y le dicen cosas a uno para que no siga peleando y para que no volvamos a agarrarnos (Caso YA).

Yo con mis amigos son bien porque, porque ellos conmigo juegan, no me hacen maldades, a mí no me hacen maldades porque yo no les hago maldades a ellos, y yo soy como un líder que porque cuando un niño se comenzó a portar mal a mí me pusieron de líder” (Caso YL).

Yo soy bien porque no peleo, que no digo groserías, que si ellos me respetan yo los respeto, si yo estoy quieto, me dejan quieto porque somos compañeros y pues nosotros como nosotros nos llamamos los conseguimos y los llamamos por el nombre, a veces nos decimos apodos, pero no más (Caso GL).

Estos relatos permiten establecer cómo las interacciones de los niños están mediadas por las emociones y por las situaciones que estén experimentando en el momento de actuar, pues no tienen claro por qué se identifican con sus amigos, no especifican el valor que posee la amistad y no dimensionan cuáles deben ser

sus comportamientos para mantener la tranquilidad y cordialidad en las relaciones con los demás. Estos elementos reflejan los pocos vínculos afectivos establecidos con sus compañeros, pues buscan alianzas para mantenerse bien en la fundación, para quizás defenderse de los ataques de sus demás compañeros y tratar de regular sus emociones, ya que como se ha demostrado a partir de sus discursos, los amigos a los que realmente valoran son los de su contexto de origen.

6.2.5 Mecanismos de recompensa - castigo

De acuerdo con Parsons (1966), los mecanismos de recompensa-castigo son aquellos que hacen posible el proceso de aprendizaje motivacional por medio de cual los sujetos aprenden los valores y la cultura del grupo al que pertenecen y logran funcionar de manera correcta en un rol.

Los mecanismos de recompensa castigo son acciones que están presentes en el diario vivir de los niños, pues hace parte de la forma en la que estos crean relaciones y median los vínculos de amistad con su grupo de pares y actúan en función de los requerimientos de las figuras de autoridad. Se hace común el intercambio de objetos, comida, meriendas y salidas que representen para ellos satisfacción o diversión.

Se debe tener en cuenta que todos los niños no reaccionan de la misma manera ya que “son capaces de modificar o alterar los significados y los símbolos que usan en la acción y la interacción sobre la base de su interpretación de la situación” (Ritzer, 1993: 237), pues hay unos que participan de las actividades y crean vínculos de amistad sin esperar que su recompensa sea un objeto material o una comida porque su principal motivación es aprender y formarse para su futuro y por eso prefieren evitar castigos por parte de sus cuidadores o sus compañeros. Los otros crean intereses frente a las enseñanzas que se dan en la fundación pues a través del intercambio de dulces o beneficios participan y se muestran dispuestos a facilitar las relaciones en la fundación. Actuar en función de un incentivo genera buenos comportamientos temporalmente, mas no garantiza que el niño interiorice todos aquellos conocimientos que le van servir en su formación para la vida, pues cuando éste recibe su estímulo material invalida la intención o el objetivo que se construye en la fundación para el cuidado y el proceso de restablecimiento de derechos. Ante los comportamientos agresivos o violentos de los niños, el mal comportamiento escolar o el incumplimiento de la norma, los educadores reaccionan mediante formas de corrección o castigo, no siempre consensuales, pedagógicas y pacíficas:

Los educadores que hay ahora no son tan burros, ¿si pilla?, desde que se fueron los otros educadores, ¿si pilla? no, no, no han vuelto a coger el palo, aaahh ¿si pilla?, a pegar a asumir, por ejemplo en el caso mío (Caso GG).

Cuando me porto mal nos ponen a asumir y si no se nos da nada asumir nos dan con un palo (Caso YA).

Si yo me porto mal me castigan, si yo me porto bien van a lo bien conmigo; hagamos si yo hago una cosa grave, grave me ponen a asumir cien y no me pasan a la formación y si me porto bien me premian haaaa el educador me felicita me dice que siga así como voy, que así voy bien, que no, que no vaya así como es de bien (Caso YL).

Los educadores cuando nos portamos mal nos ponen a asumir y nos poníamos a un regaño nos regañaban, poníamos a un castigo que se llama hacer aseo (Caso GL).

En este sentido podría decirse que los castigos son ejercidos como forma de controlar y reprimir las acciones y comportamientos de los niños, pero quizás este mecanismo esté produciendo el efecto contrario, haciendo que estos se resistan a cumplir la norma y no a interiorizarla, pues sienten frustración al estar cohibidos de hacer su voluntad tal como lo hacían en sus contextos de origen donde no estaban sujetos a ninguna forma de control.

6.3 Normas, Valores y Roles Sociales

Uno de los principales vacíos que dejó el proceso socialización inicial en los niños fue el aprendizaje de la norma y su internalización, en algunos casos, porque no la conocieron y en otros porque no encontraron quien la reafirmara. Este problema se sigue presentando durante el proceso de institucionalización, pues la exposición a las nuevas condiciones no logra romper con la fuerza de las disposiciones construidas históricamente y arraigadas en la conciencia de los niños.

Aunque la falta de adhesión a la norma, que desde el punto de vista sociológico ha sido denominado como anomía (Durkheim, 1971), es una problemática que marca fuertemente la vida de los niños institucionalizados por sus condiciones de socialización, no es un situación que los afecte particular y exclusivamente a ellos, por el contrario, estamos en un mundo en el cual ha perdido peso la norma, la

clasificación y la certeza para abrirse paso la incertidumbre, el movimiento y el desconocimiento, afectando de manera global todas las clases y grupos sociales.

Para Balandier hemos entrado en la era del vacío, que es el tiempo del pensamiento desarmado, desecho, impotente, donde la única certeza es el movimiento y donde el hombre se siente ajeno a su creación pues ya “no sabe nombrar el universo social y cultural que se constituye y mueve por efecto de sus acciones” (Balandier, 1999: 146).

Los nuevos fenómenos y situaciones han dado lugar al *desorden*, un mundo de incertidumbre y complejidades “en el que el orden se hace cada vez menos pensable y la conciencia del desorden se intensifica y hace ver todas las cosas bajo los aspectos de la dispersión, de lo aleatorio y poco control” (Balandier, 1999: 148).

De acuerdo con Touraine (1997) lo que estamos viviendo hoy en día no es más que el resultado de la crisis del proyecto de la modernidad, lo que ha dado lugar a una nueva fase histórica que denomina como *desmodernización*. En esta nueva fase hay ruptura en actor y el sistema, instituciones como la familia, la escuela y mercado laboral entran en decadencia así como las costumbres y las creencias que las sustentaban, se da una disociación de los roles sociales y las identidades tradicionales entran en crisis.

Una de las consecuencias más importante de la desmodernización y que impacta de global y transversal todos los grupos sociales es la consolidación del llamado proceso de desocialización que representa la “desaparición de los roles, normas y valores sociales mediante las cuales se construía el mundo vivido” (Touraine, 1997: 47).

De acuerdo con esta caracterización de las sociedades modernas, la crisis evidenciada en los niños institucionalizados para acatar la norma, si bien es expresión de las enormes fallas del proceso de socialización, también es el resultado de una sociedad degradada por la radicalización de la economía de mercado y el proceso de la globalización que lleva a una fuerte inestabilidad de las instituciones sociales, las normas y la cultura en general.

Para los autores contemporáneos de la sociología, estamos en un mundo globalizado movido por una economía salvaje que aumenta las desigualdades históricas y la exclusión, debilita las normas protegidas por mecanismos legales y descompone los sistemas sociales (Touraine, 1997), un mundo que nadie comprende pero que termina afectando todos los aspectos de nuestra vida (Giddens, 1999). Es el mundo de la modernidad líquida (Bauman, 2002).

En síntesis, y siguiendo el modelo de análisis de Bourdieu, la falta de adhesión a la norma es el resultado de la confluencia de la experiencia vivida por los niños en un ambiente caótico y marginal en ausencia de la influencia de los principales agentes de socialización, y los efectos de unas tendencias globales que afectan, en grados diferentes, todos los grupos y clases sociales. Es decir, es el efecto de la reinterpretación de las condiciones históricas de constitución de las disposiciones iniciales a la luz de una situación de progresiva degradación social.

6.3.1 Caracterización de las normas

En las interacciones de los niños y en sus estructuras mentales no existe el respeto por la norma establecida en el hogar de internado, no tienen límites claros al momento de llegar a la fundación, pues no controlan sus emociones, utilizando formas agresivas para relacionarse y un vocabulario soez para dirigirse a sus compañeros. Son niños de fácil manipulación al igual que cualquier otro niño, pues se dejan influenciar negativamente por los demás bajo el intercambio de algún elemento de valor, sean dulces o juguetes que se han encontrado en la calle o les han regalado para influenciarlos a realizar actividades que van en contra de las normas establecidas por la institución, debilitando la orientación que se les ofrece para que adquirieran hábitos que mejoren la convivencia, el respeto hacia los demás y la promoción de su propia autoestima.

Los mecanismos de control que ejercen los educadores y demás miembros de la fundación no son lo suficientemente claros y precisos para ejercer control sobre los niños y más aún lograr la identificación con la norma, pues hay que comprender que esto pasa por un proceso de aprendizaje, entendido como aquel “conjunto de procesos en el cual es sujeto adquiere nuevos elementos de orientación de la acción, nuevas orientaciones cognitivas, nuevos valores, nuevos objetivos y nuevos intereses expresivos” (Parsons, 1966: 214), pero que ciertamente lo que les ofrece la fundación no es lo suficientemente atractivo para los niños, pues prefieren resistirse al nuevo proceso de aprendizaje y seguir reproduciendo las prácticas comportamentales de su contexto de origen.

Hay que ir a estudiar, eehh, llegar a tiempo a formar, eehh, cumplir con las normas, con todos los deberes, eehh hacer los aseos, bañarnos, eehh ya (Caso GG).

Las normas son hacer el aseo, comportarnos bien, cumplir con nuestro deber y vestarnos cuando nos digan y levantarnos y cumplir con los deberes compartir, la amistad y ya (Caso YA).

Si hay normas, formar a tiempo, hacer caso a los educadores, hacerle caso a usted, a la profesora ahhh a la educadora de campo a Erre, a todos los adultos, porque ellos también nos dan un buen ejemplo a nosotros (Caso YL).

Aquí en la fundación hay normas como no ir al río, no ir sin permiso, ni al pueblo, ni a fuera de la casa, ni el paisa a comprar algo sin permiso, ni ni bañarse sin permiso porque es una regla, nos bañamos por la mañana y por la noche o cuando estamos sucios, cuando trabajamos con Raúl que olemos ahhh como a marranera nos bañamos, pero con permiso, pero si no hay permiso no podemos, tampoco no comer como marranos, comer decentes y porque cuando vamos a un a un, un a algo como a comer a Cali tocamos que comer bien nos pueda (Caso GL).

Desde el presente año, y como resultado de drásticos cambios administrativos, la fundación ha comenzado a trabajar la norma de modo más preciso y puntual con el objetivo que los niños asuman actitudes y comportamiento ajustados al nuevo contexto y abandonen paulatinamente antiguas conductas. De acuerdo con la psicóloga se trata de hacer énfasis en lo que se denomina como reforzadores positivos, sin embargo se trata de una iniciativa reciente que aún no tiene los efectos deseados:

En este momento me tomaría un poco el tiempo para plantearles que el modelo ha cambiado si bien tenemos historias de niños en situación de maltrato, de abuso de problemáticas de vida complejas como su nombre lo dice, al llegar a la fundación lo que se encontraban era una prácticas poco adecuadas las cuales en este momento lo que se le apuesta es buen trato, y el buen trato está concentrado simplemente por algo que se fundamenta en algo que se llama simple y llanamente en reforzadores positivos como lo llama la psicología, ¡sí, esos reforzadores lo que buscan es: si yo doy buen trato, si yo te hablo de buena manera estoy colocándote normas y limites que probablemente los niños antes no traían consigo (Psicóloga).

En vista de la persistencia de los comportamientos agresivos y hostiles que presentan los niños como resultado de un largo proceso de socialización en ausencia de la norma, el nuevo modelo busca re-significar muchas de las experiencias y el estilo de vida que tenían en sus contextos de origen con el objetivo que asuman la vida y sus relaciones sociales de otro modo, no obstante, y al igual que pasa con los reforzadores positivos, es un proceso que apenas empieza a ser trabajado:

Y ahí hablaríamos de lo que tiene que ver con la re-significación de escenarios de vida, de estilos de vida, ya entonces haciendo esta explicación entiendo pues que el hecho que trabaje aquí la norma con los reforzadores positivos, por ejemplo cuando ustedes ven la tienda que se ganan estímulos en la medida que tú te portas, el sujeto mismo tiene que hacer una elaboración consiente de ¡si yo golpeo, si yo tiro pata, si yo falto de respeto al educador o alguna o alguna cosa! estoy peleándome con la norma pero al mismo tiempo, el no responder esa norma hacia el deber ser o como tiene que ser, incurre entonces en una recompensa que no voy a tener. Entonces es algo que apenas está comenzando, se está estructurando pero va a tomar mucha más fuerza y pienso que es algo que tiene que empezar a caminar solito y que al mismo tiempo cuando vayan llegando más niños se trabaje lo que es en este momento el trabajo articulado en toda la casa (Psicóloga).

En los discursos elaborados por los niños se observa que estos hablan sobre el conocimiento de las normas, pero lo que se pudo observar en su cotidianidad es que muy pocos las aplican en sus acciones diarias, pues ven la norma como imposición y no como un medio para mejorar sus relaciones sociales e ir incorporándose de manera adecuada en un rol.

Este comportamiento está estrechamente relacionado con la fragmentación que estos niños tuvieron en su proceso de socialización primario en sus contextos de origen, etapa en la cual se iniciaba la interiorización de las normas y valores a través de la imitación y posteriormente la identificación.

Por otro lado, la imposibilidad para formar un pensamiento reflexivo, llevó por completo a los niños a la naturalización de sus comportamientos pues el único referente que tenían era un contexto marcado por la ausencia absoluta de la norma y en caso de que hubiera, nadie se encargaba de controlar y verificar que se cumpliera.

No, las normas de mi casa son muy diferentes, porque acá uno no puede salir cuando uno quiere, ¿si pillá?, en cambio en la casa uno, no es tampoco cuando uno quiere pero ¿si pillá?, hay hay hay más ¿cómo se llama? ¿si pillá?, son más flexibles, obvio, [Silencio] ¿Mis normas de mi casa?, no llegar tarde a la casa, pórtame bien en la escuela también ya (Caso GG).

Sí señora, las normas de mi casa tienen un medio parecido a las de acá, disque hacer aseo, pero haya me tocada lavar los platos, barrer y trapear (Caso YA).

Las normas si se parecían primero cuando éramos de los fines de semana, levantarme, levantarme ayudarle a mi mamá con, con el aseo, con el aseo a lavar la losa y, y acompañar a mis hermanos a que estudien también conmigo (Caso YL).

No las normas de aquí no se parecen a las de mi casa, ha, porque nos mandábamos solos, nos mandábamos nosotros solos, porque como que nosotros haga de cuenta, haga de cuenta que no teníamos mamá estábamos como, como locos (Caso GL).

Esta dualidad produce en los niños una fuerte contradicción, pues llegan de contextos donde no les exigen el cumplimiento de las normas a un sitio donde se les exige el cumplimiento de obligaciones y deberes desde la imposición de pareceres y no la concertación de opiniones, no con el sentido de formar inconscientemente en el cumplimiento y la responsabilidad sino con el fin de realizar tareas para mantener la casa limpia.

Esta interpretación es reiterada por las percepciones que los niños exponen al momento de preguntar si están de acuerdo con el cumplimiento de la norma, pues estos señalan que están de acuerdo pero no reflexionan el motivo por el cual asumen esa postura o que les aporta en su vida. En sus respuestas indican que respetan las normas para evitar que les castiguen, conociéndolas por terceras personas y no por estar vinculados a la formación consciente de ellas, pues en su llegada a la fundación no fue clara la socialización con la existencia de normas sino con deberes institucionales.

Porque [Silencio] aquí, cuando yo llegué aquí yo veía que todo mundo por las mañanas se levantaba pero temprano y veía que hacían la fila y entonces ¿si pilla?, de ahí empecé, porque decían que si no se bañaba asumía y ya, entonces hay que cumplir la norma, porque si no ¿si pilla?, la paga uno y ya (Caso GG).

Yo me di cuenta que había normas porque cuando llegue nuevo los educadores me dijeron, hablaron conmigo y me dijeron que no fuera a pelear y que me portara bien, que aquí habían normas que tenía que cumplir con los aseos, vestirme cuando me digieran y ayudarles cuando ellos lo necesitan (Caso YA).

Conocí de ellas, porque siempre cuando dicen buenos días Programa Juvenil Bosconia entonces nosotros respondemos buenos días educador derecho por deberes y ahí es como cuando ya comenzamos hacer eso (Caso YL).

El educador [...] unas me las sé, que cuando yo llegue nuevo a mí no me arrecuerdo que niño, me como que me llevó por allá a conocer me, un educador cuando formamos me dijo que después de comer le voy a decir unas cosas, él me llamo, me dijo que la, no podía ir al río sin permiso ni la calle (Caso GL).

Ante la realidad de la institucionalización los niños deben buscar razones para cumplir con los nuevos deberes, pues en su sistema de disposiciones y construcciones simbólicas no poseen un referente para funcionar en los nuevos roles. Los niños no establecieron previamente figuras de autoridad y de identificación que les enseñaran sobre la convivencia en sociedad, a lo que se suma que las exigencia de sus contextos no les demandaba intermediaciones diplomáticas en sus comportamientos, adquiriendo de este modo mecanismos de defensa para sobrevivir en sus contextos y no formas de comportarse para su futuro.

Estas acciones hacen que los niños asimilen las normas como un elemento tormentoso en su proceso institucional, pues el no cumplimiento les generaría grandes problemas con sus educadores, pero finalmente aunque en su discurso exista el imaginario de que las normas les ayuda a formarse, no están de acuerdo con su cumplimiento ya que en sus acciones se demuestra lo contrario.

[Silencio] sí, porque no están tan pasadas, ¿si pillá?, no son tan ¿cómo le digo? [Silencio] no, no, no, no ya. Eeehhh, a los otros, sí les hacía caso porque yo sabía que si no les hacía caso veeeeaaa [Pone la mano derecha señalando su nuca en repetidas ocasiones]. ¡Suerte! en cambio con, con los educadores que hay ahora aquí, también hay que hacerles caso, pero hay veces que yo me paso mucho. Porque los de antes, ¿si pillá?, teníamos la disciplina con ellos, ¿si pillá?, todo era más fuerte y todo eso, pero ellos me caían bien aahh por eso la disciplina era cuando a uno le tocaba, por ejemplo unos salen a descanso los otros están ahí, entonces hacen talleres y todo eso y ya (Caso GG).

Ellos me castigaban al principio porque no hacía la norma, pero me gusta cumplir la norma, porque cuando me sea grande ya seré un niño de bien y ya puedo sacar a adelante a mi mamá (Caso YA).

Si cumplo la norma porque es un bien para mí, para salir adelante para no coger el mal camino sino coger el buen camino, pero a veces se me olvida y hago comportamiento graves, así como que me tapiara a él y evadirme (Caso YL).

Si las hago porque son bacanas, porque son buenas para uno, porque pa' cuando uno lo adopten o cuando uno se valla pa' su casa ya uno copia cuando lo vallan, las reglas, la regla uno ya, uno ya se adapta, le toca escuchar las reglas de otra casa, puede ser más diferente que acá, como en Marcelino hay otras reglas que es, ni piscina, ni, ni talleres sin permiso puede ir, estar sin educadores (Caso GL).

Estos elementos dejan al descubierto que los niños no han incorporado el valor de la norma, pues las reglas del hogar no se traducen en un aprendizaje a largo plazo y en su formación para el futuro. Las normas se reducen a la perfección de oficios y tareas para llevar su día a día en la fundación; situaciones que conducen a los niños a mostrar resistencia frente a sus obligaciones, pues no comprenden o dimensionan el motivo por el cual deben realizar todo aquello que les exigen.

6.3.2 Caracterización de los valores

Conocer los valores del grupo social al cual se pertenece así como lograr su interiorización es un elemento clave para funcionar adecuadamente en un rol e integrarse a la sociedad. Los valores son uno de los elementos culturales más importantes que el sujeto debe aprender para estructurar su personalidad e interactuar con los individuos. Sólo cuando se interioriza lo que Parsons (1966) denomina pautas de orientación de valor, se ha alcanzado el proceso de identificación, que da cuenta que el sujeto a internalizado el modelo social del cual hace parte. De otro lado, los valores constituyen criterios normativos que permiten elegir entre alternativas en las diferentes situaciones a las que se enfrentan los sujetos.

Conocer e interiorizar los valores, constituye de este modo, uno de los objetivos básicos y principales del proceso de socialización. Autores como Ogburn y Nimkoff consideran incluso que ese es el principal objeto de este proceso: “la socialización es un proceso por el cual el individuo al crecer adquiere los valores de grupo, lo cual se desarrolla a través de la comunicación con los individuos que han sido expuestos al mismo proceso” (Ogburn y Nimkoff, 1971: 238). Para Berger y Luckman (1984) los valores se aprenden en la socialización primaria cuando el sujeto es inducido de manera amplia y coherente al mundo objetivo de la sociedad o un sector de ella, y son reforzados y ampliados en el proceso de socialización secundaria.

El concepto de valor siempre ha tenido una gran importancia para las ciencias sociales, no sólo como pieza clave del proceso de socialización sino como

instrumento para conocer la sociedad dado que los valores permiten la identificación de grupos sociales así como su formación. Desde comienzos del siglo XX, en el proceso de consolidación de la sociología, autores de gran importancia como Thomas y Znaniecki, incluyeron en su clásico estudio sobre el campesinado polaco en Europa y Estados Unidos el análisis de los valores, entendiendo estos como “cualquier dato con un contenido empírico accesible a los miembros de un grupo social y con un significado en relación al cual éste es o puede ser objeto de actividad” (Thomas y Znaniecki, 1958: 22).

En el mundo social de los niños existe una confusión porque los valores son asumidos como normas. Estos no identifican ni distinguen un valor de otro, sólo saben que hay cosas que cumplir pero no su contenido simbólico. En ese sentido se puede indicar que no han logrado avanzar en su proceso de identificación lo que convierte los pocos valores que conocen en instrumentos de imposición cultural y no en mecanismos para funcionar de manera adecuada en la sociedad e interactuar con los otros. Sólo con la interiorización de los valores es posible la construcción de relaciones sociales, pues éstas se basan en la reciprocidad de expectativas que tienen como base un orden cultural compartido entre el alter y el ego (Parsons, 1966).

Las dificultades para interiorizar los valores dominantes de la sociedad es uno de los elementos que permite comprender porque los niños se agreden entre sí y le causan daño a los demás, tanto en la institución como fuera de ella. En realidad, podría indicarse que los niños sí poseen valores, pero se trata de los valores aprendidos en sus contextos de origen, los cuales no son compatibles con los de aquellos grupos incluidos socialmente.

Esta poca disposición de los niños por captar y aprender el significado de las normas y los valores, puede deberse a la poca socialización de estos elementos culturales al momento de su llegada a la fundación, a lo que se suma la carencia de valores que existía en sus hogares de origen, ya que no tuvieron un proceso de formación inicial claro y preciso para su construcción con persona, creando de este modo hábitos inapropiados para la convivencia en general, pero idóneos para defenderse en sus contextos micro-sociales.

La carencia de valores no permite que los niños tengan un referente preciso de orientación para sus acciones, lo que Parsons denomina como pautas de orientación de valor, de este modo se les dificulta el manejo de sus emociones cuando tienen un conflicto de intereses con algún compañero o educador reaccionado de modo violento y hostil. Trascendiendo un poco más, esto también obstaculiza su proceso de formación para el futuro, pues sin una concertación

lógica entre lo que piensan y lo que hacen no lograran generar acciones concretas para interactuar con los demás.

¿Cómo así valores profe? [...] Sí, existen valores, [Silencio], respetar a los compañeros, respetar a los educadores, eehh, ser compañeros, tener compañerismo, tener ¿cómo le digo? [trabajadora social] No sé, nadie me los enseñó, yo me los fui aprendiendo, porque yo los, yo los, en las actividades yo los escuchaba, ¿si pillá?, y entonces yo, ya los fui acatando y ya (Caso GG).

Sí, señora, sí hay, son no pelear, no decir vulgaridades y no pegarle a los demás amigos y sin atrevidamente y los fui aprendiendo cuando yo veía que otros no peleaban, yo veía que no tenía que pelear ni decir vulgaridades ni nada, entonces ahí fue cuando yo los aprendí (Caso YA).

¿Cómo así valores? [...] aahh, es sí existen me los enseñaron en la escuela por eso hay que tener respeto, tener respeto con mis amigos con los educadores, con la profesora y usted, con todos (Caso YL).

Sí hay, [silencio] hay que respetar a los educadores, respetarlos a nosotros mismos, como hermano por dios y, y respetar a las mujeres, no tratarlas mal y cumplir todo lo que diga un mayor (Caso GL).

Las respuestas de los niños evidencia que no desconocen algunos valores pero su visión de ellos es aún difusa, además sus comportamientos concretos muestran que no los han incorporado aún como una estructura simbólica fija y coherente para interactuar en el mundo social. Los niños desconocen la importancia de los valores para su formación, situación que se agrava al momento de indagar sobre sus contextos de origen, pues estos mismos señalan que sí existían valores pero muy similares a los de la fundación, concluyendo de este modo que no son tan eficientes las formas como los incorporan pues siguen reproduciendo los mismos esquemas con los que han sido socializados y no se disponen a aprender nuevos conocimientos.

Los valores de acá [Silencio] sí se parecen a los de mi casa, allá tenía que respetar a mi hermana, respetar a mi mamá [abuela], ya (Caso GG).

Sí señora, los valores que hacemos acá si se parecen a los que hacía en mi casa, porque yo no peleaba con mis hermanos allá como lo hago acá (Caso YA).

Sí señora, si se parecen este valor de de, bueno mi mamá me decía algo, vaya haga eso y si yo no lo valoraba, ella me castigaba si ella no si su papá si le hacía, después le pedía disculpas que me perdonara (Caso YL). Aahh ya, ya, ya, en mi casa bueno no habían valores yo hacía lo que quería (Caso GL).

La concepción de las normas y valores en los niños está fuertemente marcada por la imitación y no por la identificación, pues no los asumen como algo propio que se trabaja en el día a día, sino como una receta para mantener en su discurso, pero sin comprender el motivo por el cual es importante para su formación, ya que nunca han tenido contacto directo con procesos formativos en normas y valores. Situaciones que hacen que los niños tiendan a resistirse a su implementación, pues estos se encuentran en desacuerdo con ellos y sólo los ponen en práctica por evitar castigos o formas de represión.

Yo a veces los practico y otras no, porque me siento raro y entonces no los escucho. No, No me gusta porque a mí no me parece nada bueno, porque son aburridos ¡ja! eso es obvio porque yo quiero mandarme solito y que nadie me diga nada y pues obvio, yo también los hago porque yo no quiero castigos ni nada de eso además los otros niños no los escuchan (Caso GG).

Sí señora, yo si los hago porque cuando salga de aquí voy a ser un niño de bien, pero a veces me aburren y me enojan (Caso YA).

Sí estoy de acuerdo con los valores pero no sé porque tampoco me gusta mucho porque los demás no lo hacen (Caso YL).

Sí me gustan los valores, porque, porque lo que dicen los educadores es verdad, porque lo que dice el educador es respeto y es verdad (Caso GL).

Estas formas de responder demuestran que los niños no han asumido su paso por el hogar como un proceso de formación, sino como un escenario para reproducir lo que los demás hacen sin comprender que sus comportamientos pueden afectar a los otros y por ende las relaciones sociales. En conclusión, se evidencia que los niños no poseen formación en normas y valores por la fragilidad en sus procesos de socialización inicial y continúan con ese vacío porque al momento de llegar a la fundación la forma de enseñarlos no ha sido clara, generando de este modo contradicción en sus decisiones.

6.3.3 Roles sociales

Los roles sociales de los niños no son muy variados, pues estos sólo deben cumplir con unas tareas específicas, como ir a la escuela, participar de los talleres

internos y colaborar con el aseo y cuidado de la casa. Al parecer la realización diaria de esta rutina, el aislamiento de sus contextos de origen y de su familia y la convivencia con unos compañeros con los que comparten similares historias de vida, pero con los que no se han podido acoplar, ha provocado un gran desinterés en los niños para permanecer en la fundación.

Las ocupaciones de los niños giran en torno a la realización de tareas y actividades de aseo, pues éstas han sido establecidas como normas y obligaciones que deben cumplir en diferentes horas del día. Entre estas tareas se encuentran asear los corredores, dormitorios, planchón, cancha, alrededores de la casa, ayudar en la cocina, a servir los alimentos y a lavar los platos. Estas tareas se realizan en subgrupos de niños para repartir las obligaciones, pues están repartidos por días.

Las tareas que hacemos son los talleres, los aseos nos toca a cada uno por grupos, pues por ejemplo, por la mañana a un grupo le toca por ejemplo hacer el planchón, las gradas y el papeleo, al otro grupo le toca hacer la cancha, y un papeleo también y a otro grupo le toca el comedor, dar el desayuno, hacer el aseo a los pasillos y al otro grupo les toca el dormitorio (Caso GG).

No sé, no sé si hay tareas, no me gusta hacer nada, no se (Caso YA).

Sí hay tareas que hacer y son las tareas que me ponen y si me ponen hacer aseo lo hago, si me ponen lavar la losa lo hago y si me ponen a tender mi cama o barrer, la cosa que los educadores me digan lo tengo que hacer que los educadores me digan, lo tengo que hacer (Caso YL).

¡Ah! claro sí hay tareas como el aseo, el aseo, cumplir con las tareas del colegio, ir al colegio hacer sus tareas, si cuando ya viene a formar ir como en dos minuticos a formar y cumplir las órdenes de los educadores (Caso GL).

Estas tareas generan en algunos de los niños adaptación y en otros resistencia, pues unos están de acuerdo en llevarlas a cabo con el fin que la casa se vea bonita, mientras que pero los otros manifiestan que ellos no tienen ninguna obligación en cumplir con esos deberes. Al tener que realizarlas finalmente se genera inconformidad en estos últimos, sobre todo porque el incumplimiento de los deberes podría generarles problemas con sus educadores, pues estos toman represarías contra ellos poniéndolos a asumir y a privarle de algunas cosas que son de agrado del niño, como por ejemplo la merienda, el televisor, etc.

Poner normas y obligar a su cumplimiento es un asunto positivo para esta población ante la ausencia de normativa a la que se han enfrentado en su vida, sin embargo, queda en entredicho que tan positivo es construir la rutina de un niño

alrededor de lo que puede denominarse como oficios del hogar y no alrededor de actividades que permitan el desarrollo de sus capacidades y destrezas o de sus estructuras cognitivas y corporales, sobre todo si esa rutina se prolonga por varios años. En términos generales, es claro que ese tipo de actividades ponen a los niños institucionalizados en una condición de desventaja social frente a aquellos que viven en un hogar tradicional con su familia, y sobre todo con relación a niños de clases medias-altas que cuentan con una variedad actividades a su alcance para el desarrollo de sus destrezas.

No, sí me gustan, eso no es tan maluco, no hay que hacer mucho, no ahhh normal poquito, como hay muchos niños y después si uno no lo hace los educadores nos toman de las suyas y vea, pailas (Caso GG).

No señora, no me gusta hacer siempre las tareas porque a veces no me gusta hacerles caso porque a veces estoy muy aburrido y entonces me voy por allá, porque de pronto los educadores me pegan y me da entonces rabia y así calmo la ansiedad (Caso YA).

A mí sí me gusta hacerlas, las tareas son buenas porque me gusta ver la finca limpia (Caso YL).

¡Huy!, yo hago las tareas escuchando, siempre me gusta hacerlas porque es rico, además sino se hacen los educadores se enojan (Caso GL).

La reacción ante las normas y deberes marca diferencias en la percepción de los niños, pues los que están de acuerdo con ellas lo hacen con agrado y saben que deben cumplirlas, porque ya están condicionados para realizar este oficio; mientras que los niños que se resisten les genera apatía e inconformidad y al momento de ser castigados les produce más resistencia y se niegan rotundamente a realizar estas tareas, pues las reacciones de los educadores o cuidadores es por medio de la fuerza.

En cuanto al rol de estudiantes, los niños manifiestan inseguridad, pues si bien desean aprender a leer, escribir, sumar y restar, no están acostumbrados a cumplir con los horarios, pues en sus contextos de origen nadie se encargaba de asegurarse que estos fueran a la escuela y mucho menos a realizar tareas. Esta situación dificulta el proceso de adaptación del niño al sistema escolar al cual ingresa aproximadamente máximo dos semanas después de su llegada a la fundación. El apoyo que reciben los niños por parte de los educadores o cuidadores para realizar las tareas escolares depende de la dificultad de éstas, al

igual que la asistencia regular a la escuela, pues cada educador debe asegurarse que los niños que se encuentran a su cargo lo hagan.

Sí, claro, yo me preocupo por mi escuela, obvio, para cuando, ¿cómo le digo?, pa', pa', ganar el año, tener buenas notas y cuando salga de estudiar, ¿cómo le digo?, ya [...] si uno se está portando mal los educadores se preocupan y van a la escuela, ha, ha, ¿si pillá?, para que no peleemos, para que nos portemos bien, por ejemplo la profesora los llama cuando uno está haciendo algo malo o pillá, algo indebido, nos llaman, la profesora llama al educador y el habla con uno [...] y cuando las tareas están muy difíciles uno les pide ayuda a ellos, pero cuando uno ve que uno puede, pues la hace solo; a demás casi ni tareas nos ponen en la escuela para la casa (Caso GG).

Yo a veces me preocupo por como estoy en la escuela, porque a veces me molestan y yo peleo entonces no me soporto y entonces me sacan del salón [...] Si señora, ellos sí se preocupan dicen que no peleemos, que nos portemos bien, que no les peguemos a las mujeres y les hagamos caso a las profesoras y nos ayudan a hacer tareas (Caso YA).

A mí sí me gusta hacerlas porque para que después me hagan algo, entonces me enoja entonces mejor hago porque me toca, a demás yo soy buen niño (Caso YL).

Sí yo voy bien a la escuela porque uno toca es saber si uno va mal o si uno mismo puede salir, saber cómo va uno bien o mal (Caso GL).

6.4 Significados y Percepciones

Las acciones y prácticas que los niños llevan a cabo en su proceso de institucionalización no sólo están relacionadas con las condiciones materiales o las formas de intervención a las que se encuentran expuestos, sino con las construcciones simbólicas (motivos y significados) que han elaborado sobre la realidad que han vivido y que viven en la actualidad. Para Cassirer (1967) los sujetos no se relacionan directamente con el mundo sino que establecen una mediación simbólica que les permite acceder a él. La realidad que viven los sujetos no es la que está fuera de ellos sino la que construyen en su interacción con el mundo. Desde el punto de vista de Hewitt “la verdadera realidad no existe fuera del mundo real; se crea activamente a medida que se actúa dentro y hacia el mundo” (Hewitt citado en Ritzer, 1993: 214).

El mundo ideal que crean las personas y que constituye, de acuerdo con Bourdieu, un sistema de clasificación, percepción y acción (*habitus*), no se elabora individualmente, por el contrario surge a partir de la interacción social. Los individuos aprenden significados y símbolos en la interacción social, y a su vez pueden alterarlos con el paso del tiempo a partir de su capacidad comprensiva y de interpretación de las diferentes situaciones en las que se ven involucrados (Mead en Ritzer: 1993).

Para Schütz (1993) las acciones de los sujetos están fundamentadas en esquemas de interpretación que no son más que contextos de significado construidos en un proceso reflexivo a partir de la experiencia. Para este autor los sujetos planifican sus acciones y definen sus actos a partir de la revisión de estos esquemas, pues en ellos se encuentran almacenados, en forma de estructuras mentales, conocimientos, juicios de valor, percepciones, representaciones y demás.

Conocer este mundo simbólico es fundamental para *comprender* las acciones que realizan los niños en su proceso de institucionalización así como las vivencias que han tendido. Sólo analizando el contexto de la experiencia se pueden comprender las acciones de las personas y sus proyectos (Schütz, 1993). De otro lado, se vuelve importante dado los cambios que se han dado en la forma de comprender la niñez contemporáneamente, hoy en día ésta se considera como,

El espacio y el tiempo de ser niño y, aunque este definida desde fuera, la forma de vivirla es propia de cada persona cuando es niño (...) las construcciones, desafíos y dificultades que apareja el cambio social (transiciones escolares, ruptura familiar, desempleo de los padres, cambio de domicilio) son encaradas por los niños como una realidad cotidiana con la que ellos viven y deben aprender a manejar tanto practica como emocionalmente. Las estrategias, habilidades y recursos que los niños despliegan en esta tarea se desarrollan y refinan a través del espacio y tiempo social (Gaitán, 2006:127).

6.4.1 Imagen de sí mismo o auto reconocimiento

En los casos analizados, los niños poseen una imagen de sí mismos, de acuerdo con su construcción social, como personas con dificultades económicas, como pobres y carentes, que es lo “normal” o naturalizado para sus contextos micro-sociales, ya que no se debe olvidar que estos poco interactúan con otras personas que no comparten sus estilos de vida y por ende tienden a reproducir las mismas formas de pensamiento que predominan en sus entornos barriales. Por esta razón

los niños han tenido históricamente, a partir de inspirar el sentimiento de pesar y de culpa social, una forma de relacionarse basada en el intercambio de bienes y servicios.

Los niños se asumen como personas, pero no entienden el motivo por el cual lo son, saben que tiene que cumplir con tareas y oficios pero por medio de la represión y la fuerza y no por el auto-reconocimiento propio o el interés de aprender y construir un mejor estilo de vida. Sus prácticas y actitudes son propicias para mediar las relaciones en sus contextos de origen pero no en el nuevo espacio de la fundación. De otra parte sus representaciones no cambian porque pese a estar en un nuevo ambiente con personas con una cultura y formas de ser diferentes, siguen conviviendo la mayor parte del tiempo con niños que comparten vivencias y experiencias similares a las suyas y en tanto las mismas formas de ver el mundo.

Estos niños se asumen como niños por su físico y edad, pero en sus discursos se refleja una vida adulta, ya que a pesar de los cambios sociales de la modernidad, en contextos pobres y excluidos como aquellos de donde provienen la mayor parte de niños institucionalizados, aún se sigue reproduciendo la visión del niño del antiguo régimen, es decir, como una extensión del adulto. En su diario vivir los niños deben salir a la calle para trabajar y buscar formas de vida para ellos y sus demás hermanos, abandonan la escuela para invertir su tiempo en otras actividades, no cuentan con el apoyo de una red familiar que les brinde apoyo colaboración, sus padres permanecen ausentes de sus vidas por motivos laborales y sus condiciones de vida son mínimas para mejorar sus oportunidades de formación personal.

Yo soy un niño bien, alegre, siempre enérgico, bien con unos problemitas pero bien (Caso GG).

Yo soy un niño alegre porque cuando veo a los demás jugar a veces me vuelvo aburrido y cuando se me quita la tristeza ahí sí juego porque es que lo que pasa es que ellos a veces no lo invitan a uno (Caso YA).

Yo me considero un niño bueno, porque un niño bueno, un niño bueno, uno saca a su familia adelante, adelante ¡hu! y a sus hermanas también y si yo fuera, yo no quiero ser un niño malo porque uno va ser va ser todo lo malo la gente y yo me quiero porque quiero ser una persona de bien salir adelante adelante, ayudar a mi familia y cuando ya sea grande ayudar a mis hijos (Caso YL).

¡Aahh! yo respetar mi cuerpo, respetar mi cuerpo como que, que un mayor un conocido no me toque nada de mi cuerpo (Caso GL).

Dichas vivencias generan en los niños la condición de victimización frente a las instituciones que los cobijan, pues saben que de esa forma van a obtener las ayudas que el Estado brinda a través de las fundaciones, con las cuales van a cubrir las carencias que tienen en sus hogares de origen, como lo son la alimentación, la vivienda, el vestido, la educación y el cuidado; pero a su vez, no se muestran receptivos a cumplir con sus obligaciones y deberes dentro de fundación, pues ello les produce resistencia.

Finalmente, se dice que los niños no poseen una claridad propia frente a los derechos, normas y valores, pues estos los reconocen en sus nombres y no en sus contenidos y prácticas, dejando al descubierto que su formación en ellos no ha dejado huellas para incorporarlos y así posteriormente reproducirlos en su diario vivir. Esto demuestra que además no haber tenido un proceso de socialización primaria adecuado, la institución tampoco les ofrece muchas garantías para su formación personal en valores. A esto se suma el poco interés de los niños por crear vínculos afectivos con sus demás compañeros, pues estos aún poseen el imaginario de sus amigos que dejaron en su barrio y sólo se agrupan con sus nuevos compañeros con fines específicos y no por compartir amistosa y empáticamente con estos.

La verdad es que yo no valoro a unos niños, porque unos no me caen bien, en cambio otros sí y ya, yo sé que son mis amigos por el tiempo que llevo acá, ya uno se va acostumbrando y sabe cuándo sí y cuando no [...] hay veces que me gusta conocer personas nuevas y otras no porque a veces llegan muy cansones, pero también es maluco estar siempre con los mismos, ver las mismas personas de siempre todos los días (Caso GG)

Yo valoro a los demás respetando, pero no me gusta conocer personas nuevas son aburridos y siempre quieren venir a hacer lo que ellos quieren” (Caso YA).

Yo los valoro [silencio] que yo los valoro no peleando con ellos, no decir groserías con el compañero y no y no agredirnos entre nosotros y ser amables con ellos (Caso YL).

Yo quiero a los demás porque, porque ellos también, también hacen respetar sus cuerpos como mí y cuando llega gente nueva yo los llevo a conocer la casa, decirles las normas de la casa, no meterse a la finca y respetar (Caso GL).

6.4.2 Construcción socio-histórica

La vida de los niños está fuertemente marcada por un conjunto de significados construidos a lo largo de su experiencia en sus contextos de origen con sus familias; estos actúan de acuerdo con lo que aprendieron a través de sus mediaciones con las personas que los rodeaban y lo que estos visualizaban en sus barrios. Aprendieron a sobrevivir con sus carencias porque no conocen otra realidad más que la existente en la micro-sociedad en la nacieron; saben que la vida es difícil y por ende deben trabajar para llegar a ser mejores; desconocen el valor del amor y el apoyo familiar, les genera más apego sus amigos que sus padres; permanecen mayor tiempo en la calle que en su hogar y no conocen en su totalidad las dinámicas de la escuela, pues en su medio social esto era lo menos importante.

Los niños reconocen que existen otros, pero su individualidad tiene la primacía en sus interacciones y prefieren no compartir para no perder lo poco y nada que poseen; sólo buscan en los demás formas de recompensa y de servicios porque tienen una visión instrumental de las relaciones sociales; prefieren no establecer vínculos afectivos con los demás para no tener que compartir e intercambiar emociones y sentimientos; sus añoranzas están fijadas en el ideal que alguien les espera, pero que hace poco o nada por tenerlos y ofrecerles otro mundo en el cual ellos sean importantes y merezcan atención y educación.

Yo extraño mi familia, porque no es lo mismo estar acá que con la familia de uno, acá es gente extraña, entonces no es lo mismo, ¿si pillá?, porque no es lo mismo, uno con la mamá allá se la lleva bien, con la familia, ¿si pillá?, allá a uno lo quieren, le dan cosas y ya, uno allá es más alegre, más ¿si pillá? (Caso GG).

Sí señora, yo extraño a mi familia y a mi barrio porque a veces cuando uno está solo ellos van para donde uno y lo sacan por ahí a caminar y le dicen cosas entonces uno hay ya, ya aprende y cuando a uno lo llevan para otra institución uno hay ya, ya se aburre entonces por eso los extraño, no ve que estoy separado de mis demás hermanos (Caso YA).

Sí, ellos me hacen falta, porque casi no los veo, pero sé que acá estoy mejor (Caso YL).

¡Nooo! yo no quiero nada con mi familia (Caso GL).

Las percepciones de los niños son producto de un imaginario de familia como grupo de apoyo y de oportunidades de subsistencia, pero sobre todo como fuente de amor y comprensión, desconociendo que en realidad muchas de las familias no tienen las posibilidades o el deseo de volver a tenerlos con ellos, sea por condiciones económicas o por quieren dejar a sus hijos institucionalizados.

Este ideal de familia se construye bajo el referente de decir que existen unas personas que identifican como papá y mamá, cuando en su realidad familiar estos estaban ausentes y lo único que existió fue la calle, los amigos y la voluntad del que les quisiera ayudar. La experiencia vivida ha generado en los niños un gran vacío emocional, pues evitan establecer vínculos afectivos con las demás personas y aferrarse al otro y es aquí donde probablemente se podría inferir que el apoyo inicial en el proceso de socialización no produjo una formación asertiva en los niños dejando como resultado tendencias hacia la desviación.

Por los todos los conflictos y situaciones sociales que afrontaron con sus familias de origen, los niños son acogidos por unas instituciones que pretenden mejorar sus condiciones de vida fundamentadas por unos programas de restitución de derechos vulnerados, pero que terminan actuando bajo en un enfoque meramente jurídico desconociendo métodos y mecanismos psico-educativos de intervención que reparen finalmente las fallas del proceso de socialización o los vacíos en la estructuración de la personalidad con la que llegan los niños a las instituciones.

Los hogares de internado se han vuelto instituciones asistencialistas prestadoras de servicios y cuidados, en las que los niños no son tomados como sujetos sino como objetos de la ejecución de un política pública que en vez de reparar los daños ocasionados por la sociedad, termina generándoles más conflictos emocionales y actitudinales que les impide su inserción adecuada a la sociedad.

Las instituciones intentan controlar y disciplinar a los niños a través de personas desconocidas que no poseen ningún valor simbólico para estos. El resultado es la resistencia frente a los procesos de institucionalización desde su inicio y aunque los niños se van adaptando no aceptan las tareas que deben realizar, pues prefieren mantenerse al margen de lo que la institución les ofrecen para su formación personal, ya que nunca pierden las esperanzas de salir de nuevo a sus contextos de origen. Por el contrario, otros ven la institucionalización como una forma de vida y como un medio para lograr sus metas y sueños de superación, sea porque una familia quiera adoptarlos al estar allí o brindándoles los soportes materiales necesarios hasta cuando logren la mayoría de edad y puedan valerse por sí mismos.

No, a mí no me gusta estar aquí, porque es maluco, porque acá uno no puede salir tanto, uno acá no, no es porque estemos encerrados, sino que uno mantiene acá casi haciendo nada, nada más los talleres pero no tocan todos los días (Caso GG).

“Estar acá significa aprender de todo, a leer, a escribir también a sumar y a restar cuando uno no sabe, me gusta estar acá porque le enseñan mucho a uno, pero yo me quiero ir, porque, porque acá me aburro mucho entonces como acá este Miguel [un niño institucionalizado] me pega mucho y eso, eso me molesta y entonces cuando yo estoy con los demás y ellos dicen algo de nosotros, Miguel se da cuenta y entonces me pega porque le dicen a él que soy yo y se enoja (Caso YA).

La fundación es bien porque tiene muchas cosas para divertirnos tiene [...] en los viejos tiempos tenía columpios buenos allá en casa vieja había una cancha de pasto y uno podía jugar con ellos y entonces ir a jugar, ir al río jugar en casa vieja, después nos veníamos paca pa casa nueva a jugar a molestar por ahí pero no buscar problemas (Caso YL).

Para mí significa como, como, como que yo siento que esta fundación, como amor, como cariño, como que me están dando como algo, como, como algo que yo no viví en la vida (Caso GL).

Mediante sus discursos se refleja la mirada instrumental que tienen los niños de la institución, pues ellos no conocen los motivos por los cuales se encuentran institucionalizados y prefieren evadir su realidad desconociendo de la forma y los resultados de los procesos que se están llevando a cabo en su medida de protección.

Los niños saben que existe unas carpetas con sus nombres y sus fotos donde se consigna información sobre sus vidas y sus comportamientos, pero no conocen ni se les informa sobre cómo va el proceso, si serán reintegrados a sus familias, si se serán incluidos en el proceso de adopción o si se quedaran en medida de protección hasta cumplir su mayoría de edad. Este desconocimiento limita su existencia a vivir el día a día y la construcción de un proyecto de vida en un futuro próximo cuando salgan de la fundación y logren establecer otras redes lejanas a la experiencia que vivieron de niños.

Hay más homenaje, yo casi no sé, mejor dicho la verdad es que no, no, no sé (Caso GG).

No señora, porque no me han dicho cuando voy y pregunto, ellas dicen que están muy ocupadas, entonces yo espero a otro día cuando estén desocupadas y ya después no voy (Caso YA).

De las carpetas blancas no, yo no me recuerdo de nada, nunca he visto nada (Caso YL).

Yo más o menos sé lo que hacen ha si nosotros nos portamos mal ellos en el computador anotan, anotan por comportamiento del día de hoy y si los portamos bien escriben lo que nos portamos bien lo meten a la carpeta pa' cuando venga bienestar familiar pa' ver, que ellos van a ver la carpeta de nosotros, pa' ver si ya tengo muchas cosas, toda mi carpeta la tengo como, como que me estoy portando bien, si me porto mal no me puedo ir, si la tengo buena un comportamiento bueno, si mi mamá lleva los papeles cuando Bienestar Familiar con todos los papeles que me han dejado va a ver si me quieren o no me quieren [...] lo que ellas apuntan en las carpetas es por un bien de uno porque, porque yo voy al día de mañana puedo salir adelante, puedo salir adelante, cuando ya esté yo como joven y un educador este viejito [silencio]. Yo como lo voy a ayudar como ellos me ayudaron como me cuidaron a mí como que, como que yo lo voy a reconocer que gracias a ellos salí adelante y, y ahora yo estoy en otra parte ahora ya estoy en un trabajo y, y cuando lo reconozca ya este ellos me ayudaron (Caso GL).

6.4.5 Proyecto de vida de los niños

Las acciones y actitudes de los niños es compleja y divergente, ya que sus reacciones varían de acuerdo con los sentimientos y emociones que experimenten en el momento, no poseen una forma única de actuar, son impredecibles en cuanto a los comportamientos que se podría observar en ellos. No obstante, también son seres que poseen esperanzas, sueños y aspiraciones que esperan cristalizar algún día cuando salgan de la fundación: ser una persona de bien y *“alguien en la vida”*, quizás no con el fin de demostrarse a sí mismos que pudieron superarse en sus vidas, sino de demostrarle a un medio social que un día les fue mezquino que son alguien y así seguir reproduciendo sus vidas en los mismos contextos.

Algunos se identifican con grandes figuras del mundo futbolístico conocidos a partir de la influencia de los medios de comunicación, otros disfrutaban de verse a futuro como un posible educador de alguna fundación y así ayudar a otros que experimentan lo que ellos en su momento pasaron, demostrando que la etapa de institucionalización está fuertemente marcada en la memoria de los niños; quizás en algunos de ellos de forma positiva y para otros no tanto.

¡Ja!, yo quiero ser como Cristiano Ronaldo, porque le juega hartito al fútbol, yo no quiero ser educador porque, como le digo la profesión que ellos tienen no, no me gusta a mí, y no me gusta porque, como le digo, yo aquí no estoy acostumbrado y yo digo que el fútbol, es y el fútbol es y ya (Caso GG).

Quiero ser como Frank [niño institucionalizado y ejemplo a seguir] porque es un buen niño y saca buenas notas en los exámenes y así ser alguien en la vida y entonces yo trato de hacer lo que él hace, pero no puedo porque él a veces cuando me mira me dice que no lo imite y me voy para no pelear con él porque es mi amigo, pero le molesta que yo haga lo mismo que él (Caso YA).

Yo quiero ser como el educador Andrés [educador nuevo que llega por motivos de cambio de personal en el 2012] que es educador y a la misma vez enfermero y panadero así como el educador que es doctor y a la misma vez educador y yo quiero ser educador y panadero a la misma vez porque eso es bueno hacer pan porque cuando hay veces, cuando si algo de mi familia no tienen un bocado que hacer, yo voy y compro, voy y compro las cosas las recetas que tengo y me pongo hacer pan, buñuelo, tostadas (Caso YL).

Yo quiero ser soldado y educador como, como el mismo trabajo que el educador Andrés porque, porque cuando, cuando si yo soy educador, cuando el peladito salga y yo y yo, a mí me despidan yo ya sé que le hice bien hice y soldado para ayudar a la gente (Caso GL).

Las aspiraciones de los niños son reflejo de la huella imborrable que ha dejado el proceso de institucionalización, sus cuidadores y algunos compañeros que participan en sus propuestas de futuro. Los niños sueñan con superarse pero no irse de sus contextos barriales, dejando el descubierto como estos niños añoran sus verdaderas vidas y a pesar de que son conscientes que esto no les ofrece mucho desean retribuirles sus gratificaciones en un mañana, de esta forma reconocen que deben estar institucionalizados para tener que comer, donde vivir e ir a la escuela para posteriormente gestionar su futuro.

Esta vida condicionada e institucionalizada de alguna manera u otra produce enseñanza en los niños, pues en sus momentos de reflexión mencionan como eran sus vidas antes de llegar a la institución, cuáles eran sus actividades diarias, fuertemente marcadas por la vulnerabilidad de los derechos y cómo en la actualidad, ya no experimentan la permanencia en calle, no aguantan hambre, ya van a la escuela y poseen una libertad condicionada, pues ya no pueden hacer lo que ellos desean, además que han sido arrebatados de su realidad micro-social,

pues no se debe olvidar que la fundación está ubicada en un municipio muy lejano a sus contextos de origen.

Estas dualidades entre el ser y no ser, entre querer cambiar sus vidas y regresar con sus familias y amigos, sumado a la inestabilidad de no saber sobre sus procesos legales, produce en los niños ansiedad e inseguridad pues no saben cuál será su futuro, si van a ir a otra fundación o con sus familias. Esta situación les genera contradicción en sus comportamientos, pues lo único claro que tienen es que en algún momento deben salir de la fundación donde por mucho tiempo han establecido sus vidas, pues sólo hasta los 12 años podrán estar en La María; sentimientos que generan admiración por sus cuidadores o rechazo absoluto por ser esa vida imagen de su realidad inmediata.

[Silencio] Yo no sé, ¿qué opino?, no sé, yo no opino nada sobre los educadores y sobre la fundación sólo quiero que saque a adelante a todos los niños, y pues si la verdad yo quiero volver con mi familia porque ellos son amor, porque me han cuidado, se preocupan por mí ellos me llaman y me visitan mientras que a otros no (Caso GG).

“Siento por ellos aprender de ellos y creo que [silencio], que la fundación es que es buena porque le enseñan a los niños, estoy bien aquí pero quiero ser adoptado por otra familia, por a la verdadera sólo los extraño, pero no siento nada por ellos (Caso YA).

Yo creo que los educadores son bien y ellos y la fundación significa amor porque este amor porque la fundación es bonita grande y grande y mantengo jugando con mis amigos y a mi familia la quiero, me da tristeza porque no los tengo aquí a mi lado, pero bueno yo quiero que hagamos así, quiero ir a visitar mi familia quedarme un día y volver acá porque hagamos, yo no me quiero salir de la fundación, porque yo quiero salir adelante y cuando salga adelante ahí si salir de la fundación, buscar trabajo y ayudar a mi familia (Caso YL).

Yo pienso que los educadores son bien, que a veces se enojan, pero yo quiero seguir aquí hasta que sea mayor y me vaya a trabajar para mi familia (Caso GL).

6.5 Una Mirada General del Proceso De Institucionalización

6.5.1 Planes de intervención

Los planes de intervención no son fijos para todas las instituciones que contratan servicios con el ICBF; varían de acuerdo con el programa institucional, la dependencia que los aplique y la formación académica y experiencia profesional

del grupo de trabajo que oriente la intervención, pues el ICBF sólo presenta unos lineamientos técnico-administrativos a nivel nacional y cada institución se encarga de hacerlos garantes de acuerdo con su metodología de trabajo.

El proceso empieza con la llegada del niño a la fundación remitido por el ICBF, luego se traslada según su edad para la casa encargada de la modalidad de internado, posteriormente se le realiza la entrevista inicial, se plantea un plan de intervención, se gestiona la documentación y registro civil del niño en caso de no tenerlo, se ingresa al sistema escolar y se prosigue un proceso de mínimo cuatro meses para restablecer sus derechos de acuerdo con la gestión de los defensores de familia, los cuales son los representantes legales de los niños. Finalmente, se adopta una medida de protección permanente o se realiza el reintegro familiar del niño cuando su proceso ha terminado.

El hecho de restablecer dice la ley que los ampara en protección que es la Ley 1098 del 2006 de primera infancia la cual busca, que ha mencionado según reglamentos de ICBF, que son cuatro meses para la restitución de derechos, que a mí me parece para algunos casos probablemente apropiado para otros es muy corto, pero se trata de prestar la atención integral que es lo que se busca y la puesta es a entender que en esos cuatro meses se hacen visitas domiciliarios, acompañamiento psicológico, se da información a la defensoría del caso al mismo tiempo se genera restablecimiento en nutrición además de nutrición se da atención en salud odontología, entonces con base a todo eso se indaga cómo se encuentra el niño y cómo llega a este tipo de procesos, en esos derechos que han sido vulnerados (Psicóloga).

El análisis del funcionamiento de la fundación permite establecer que las formas de intervención han estado sujetas a los criterios técnicos de la administración de turno y los métodos de los profesionales de la entidad en función de su formación académica y experiencia profesional, restringiendo el accionar de la institución a una labor meramente asistencialista ya que se restringe básicamente a proveer a los beneficiarios de alimentación, vestido, educación y vivienda en detrimento de la formación integral de las personas como sujetos de derechos y poseedores de habilidades y destrezas para participar activamente en la sociedad y superar las condiciones adversas de su proceso de socialización inicial.

Por ejemplo que ocurre, yo en Cali tengo la oportunidad de conocer muchas de las fundaciones porque he sido interventora de ellas, entonces al permitirme ser interventora uno toma conciencia de todos los procesos y como la gente amaña los muchachos en las fundaciones porque ese niño me representa tantos millones de pesos, así yo no restituya sus derechos sino simplemente lo contenga. Entonces frente a eso pensaría que es una

falencia a nivel institucional y de directivas, cuando uno aquí no es el que toma las decisiones, simplemente cumple atención que recae en el asistencialismo, un modelo asistencial (Psicóloga).

En el caso de la fundación la María no sólo se ha repetido esta situación sino que en algunos momentos se llegó incluso a violentar los derechos de los niños porque no se contaba con personal calificado:

Me estás preguntando por un paralelo de intervención antes y en la actualidad, eso tiene que ver probablemente con la, los modelos de intervención y obviamente las directrices administrativas que si bien coordinan las casas y el modelo Bosconiano, ¿qué pasa? creo que no es tanto la persona o las personas que estuvieron antes sino que probablemente es una cuestión social, ¡y porque no! Además de ser social es administrativo, entonces cuando no se es probablemente un profesional y no necesariamente tendría que ser tan profesional, sino ser un empírico en conocimiento de población vulnerable, pero cuando se carece de esas prácticas y esas herramientas probablemente las intervenciones y los procesos de los muchachos sean lo que hacen mamá y papá en tiempo atrás, cuando para ellos la única forma de formación y de corrección era la correa, como cuando se dice en el adagio popular “letra con sangre entra” entonces cuando yo doy el golpe y la correa el muchacho entiende, probablemente que es lo que se está formando a nivel de la personalidad del sujeto y que sujeto estamos recepcionando con problemáticas que probablemente se le estaba garantizando en ese entonces y que se le estaba devolviendo a la sociedad (Psicóloga).

Las dinámicas observadas en la fundación permiten establecer que las formas y estrategias de intervención garantizan las condiciones básicas de vida para los niños, pero que no logran modificar o contribuir al cambio de sus actitudes y comportamientos, pues la formación que estos reciben no está enfocada en esa dirección. Además para estos niños convivir con personas que comparten sus mismas o similares historias de vida es sinónimo de seguir reproduciendo su cotidianidad, pues no se debe olvidar que para estos cambia la infraestructura y el contexto más no el tipo de personas con las que se relacionan en su diario vivir.

La experiencia vivida por los niños en su proceso de institucionalización conlleva a que reafirmen sus mecanismos de defensa, pues no logran identificarse con prototipos de personas ideales y con comportamientos aceptables para la sociedad, por el contrario continúan imitando a sus compañeros, los cuales han sido socializados con características y en situaciones similares a las suyas.

En dichas condiciones, podría decirse que los procesos de intervención no causan gran impacto en los niños, pues las estrategias institucionales no alteran en mayor medida las actitudes y comportamientos de estos y no avanzan mucho en su proceso de formación. Como un obstáculo adicional se encuentra la edad con la que llegan los niños a la fundación, ya terminada la primera infancia, cuando ya se han formado las estructuras básicas de la personalidad y los esquemas mentales, en términos psicológicos, y cuando se ha internalizado la sociedad inmediata como una realidad objetiva, en términos sociológicos, resultando sumamente difícil internalizar en los niños otras formas de comportamiento social diferentes a las experimentadas en sus cortas trayectorias de vida.

Cuando el sujeto entra a un proceso de restablecimiento de derechos ICBF ¿qué está pasando? en el niño y en algunos casos ya preadolescentes [llegan cuando] la norma no se instauró en el momento que se debía instaurar; según el psicoanálisis porque bien el proceso lo que tiene que ver con el DSM IV se clasifican ciertas patologías lo que nos está dando a entender es que [silencio]. Cuando no se brinda la norma en el sujeto hay algo que se llama un proceso que se llama flicción y resulta que la cofliccion es nada más y nada menos que el sujeto en sus primeros años de vida debe de interiorizar y debe de guardar para poder entender que hay límites y normas que se las están dando en su casa donde es el primer lugar de socialización del ser humano y que una vez sale de él, encuentras en la escuela, medio cultural, medio social él debe de ubicarse en diferentes escenarios con esa norma y si no ocurre la interiorización de la norma y no se da el proceso de cofliccion tendríamos sujetos extinguidos en su personalidad, entonces desde allí cuando se encuentran diagnósticos con niños con extinción yoica entonces es porque el niño está yoica que es lo que se dicen normalmente, es que su comportamiento no va, no va, no va y no va, entonces es entender que el niño no solamente algo le pasa y es cuestión de socialización, es cuestión de que algo ya a nivel mental en su proceso de vida no se dio y que corresponde a re-significarlo y mirar si todavía está en el tiempo para poder garantizarlo y que el niño lo permita re-significar (Psicóloga).

Por otra parte, se encuentra que los planes de intervención que diseñan y llevan a cabo los equipos psicosociales y técnicos de la fundación, son documentos que se elaboran de acuerdo con las directrices del ICBF y las evaluaciones de las áreas en las que los niños incursionan, pero están desprovistos del sentido humanista de la intervención, pues estos se ven limitados a cumplir con la documentación que exige el ICBF para sostener y sustentar el programa de restablecimiento de derechos.

La intervención también se ve restringida por la cantidad de documentos que deben diligenciar los profesionales para garantizar ante el ICBF que si cumplen con sus obligaciones, limitando de este modo la efectividad de los procesos, pues a mayor documentación por realizar, menor número de horas para intervenir con los niños. Los planes de intervención también se dilatan por el poco tiempo que poseen los defensores de familia para cada caso, pues estos atienden demasiados a la vez y en si no enfatizan en ninguno, retrasando de este modo la eficacia en los procesos de internado de los niños.

Dicha limitación deja al descubierto cómo los procesos de intervención son reducidos en su tiempo por dichas exigencias institucionales, dejando como producto procesos inconclusos sin resultados positivos para los niños. Los profesionales son los encargados de darle un estilo propio a lo que hacen, pero finalmente siguen reproduciendo más de lo mismo, pues por muy buenas intenciones que tengan en cambiar la realidad de los niños no obtienen resultados favorables. En síntesis se ha privilegiado una mirada objetiva y tecnicista de los hogares de internado como instituciones prestadoras de bienes y servicios que manejan clientes y no personas y como resultado no construyen ni sujetos sociales ni mucho menos ciudadanos.

6.5.2 Resultados del proceso

Los resultados del proceso no son exitosos, porque de una manera u otra los niños se resisten a ver como realidad propia la institucionalización de sus vidas y la adopción de una libertad condicionada. Lo que se observa en la realidad es que los niños quedan atrapados en la encrucijada que deriva la contradicción de sus condiciones de origen, su construcción socio-histórica y el reconocimiento de sí mismo, con las exigencias de un medio nuevo para ellos, donde deben cumplir con ciertas obligaciones con las que jamás fueron socializados y se les exigen unos comportamientos en los que jamás fueron formados; ello va acompañado con la poca capacitación que poseen los educadores de los niños en la formación clara y precisa de normas y valores que faciliten la interiorización de estos y así se disminuya la tendencia hacia la desviación de los niños.

En este sentido podría plantearse que las estrategias de intervención utilizadas por la fundación no permiten que los niños interioricen los elementos sociales básicos que les permitan construir una identidad y un criterio propio de inclusión social, por el contrario, la intervención está generando la desarticulación de sus comportamientos, pues estos niños se comportan y se adaptan de acuerdo con el

momento que estén viviendo, mas no están realizando una reflexión sobre la lectura de su realidad. No les importa facilitar o disponer sus actitudes para ser formados, sino que la fundación les ofrezca una serie de bienes para asegurar su subsistencia y superar las carecías que tenían en sus hogares de origen, como es la alimentación, la vivienda, el vestido y de modo parcial, la educación, pues ésta en sí no ofrece mucho ya que los niños no muestran avances en el colegio y en sus procesos académicos.

En la condición particular de los casos analizados se observa la poca efectividad de la intervención, pues los procesos durante mucho tiempo no fueron personalizados, por el contrario, se generalizaban con los demás casos similares, desconociendo de este modo la lectura única de cada sujeto y por ende de su realidad inmediata, lo que indica que la fundación, vista desde su accionar en los últimos años, no ha cumplido éticamente con los parámetros de intervención:

[...] el pasado no fue lo más adecuado que le pudo pasar a [la fundación] La María, pero que dado los cambios y probablemente los tiempos en este momento se cambia una nueva administración, pienso que se está haciendo trabajo grupal, interdisciplinario donde se tiene en cuenta el trabajo del educador, se tiene en cuenta intervención desde trabajo social psicología, y se piensa cada caso a intervenir con cada niño y no es al parecer como probablemente ocurría anteriormente, ¡porque me cansé de darle golpe y no responde entonces tiene que irse!, yo creo que cuando estamos recepcionando ese tipo de poblaciones estamos llegando a un lugar que le apuesta al restablecimiento de derechos, por ética profesional y simplemente pensaría por el hecho de ser humanos. Si llega un sujeto y por respeto a ese sujeto y su historia debe merecer un plan de trabajo diferente que le ayude a pensarse su vida, porque probablemente su salud mental no está bien o no es la más adecuada, el sujeto va a ver que no todo es tan malo y podrá re-significar su vida (Psicóloga).

La institución además recibe niños que por su problemática social no pueden ser cobijados por sus programas o sólo se puede hacer una intervención parcial y limitada, lo que lleva a preguntarse por las razones y motivos por las que se reciben estos niños, pues no puede ofrecérseles una salida integral a sus dificultades.

Yo quiero hablar de YA [nombre modificado] particularmente porque siento, porque ahora que me corresponde ser su psicóloga, pienso, lleva más de un año, frente a eso yo opino que el hecho que sea un niño de orden abusivo de sustancia psicoactivas y que además se haya entrado de estas mismas, desde edad muy temprana, hace que el sujeto haga mayor adherencia y allí tendríamos que revisar las teorías de sustancias

psicoactivas, lo que es el entrenamiento trinas, donde dice que hay CAPS centro de atenciones especializados para las sustancias psicoactivas y que es allí donde este tipo de niños tienen la obligación y el deber moral de estar. ¡No se! y pienso de que el hecho que sostengan estos niños, y voy a ser atrevida con lo que voy a decir, ¡es una falta de respeto e irresponsabilidad que los tienen!, debo incluirme, pero justo en el estudio de caso que tuvimos ya se pensó, no más su permanencia en este lugar, y si en un lugar donde están, porque una cosa en su permanencia es el uso ocasional, el uso experimental y decimos que desde un modelo terapéutico que es como se puede manejar, donde haciendo un modelo médico se puede intervenir (Psicóloga).

Otro elemento que dificulta el éxito del proceso es la delegación de un alto número de niños a un reducido número de educadores, pues la atención se dispersa y se dilatan las relaciones afectivas entre el encargado y el niño. De otro lado se observan fallas en la formación integral de los infantes, pues los educadores no están lo suficientemente capacitados para ejercer la orientación precisa del niño hacia un futuro prometedor, convirtiéndose de este modo las personas a cargo de los niños en cuidadores y no en formadores o educadores.

6.5.3 Avances, retrocesos y permanencias

Las instituciones amañan y retienen a los niños porque representan dinero de las arcas del Estado, instrumentalizando de este modo la mirada hacia la niñez, pues se apuran por ofrecer servicios a diferentes poblaciones pero no tienen en cuenta la particularidad en los procesos de intervención, pues a mayor número de personas atendidas mayor es el ingreso que recibirán para sus instituciones.

[...] pienso que es una falencia de cómo estamos pensando las intervenciones que se hacen, pues allí me voy a atrever a decir que es un poco amañado, porque por cada niño que llega a una institución hay una retribución económica, entonces nunca se va a decir no a ese adolescente (Psicóloga).

La situación también se ha invertido. Las instituciones desconocen que ellas mismas se han convertido en un objeto al cual los niños pueden acceder cuando ellos gusten o lo necesiten, convirtiéndose de este modo en personas tan inteligentes que conocen cómo pueden llegar a una fundación en búsqueda de mitigar las carencias que poseían en sus hogares de origen. Sobre la pregunta de si está de acuerdo con los hogares internados,

Diría que sí y un no, es una disyuntiva compleja. Para el modelo social del ICBF, el modelo del programa social en factores de cuidadores y de alguien que garantice los derechos fundamentales resulta necesario cuando en casa hay familia, hay padres negligentes, abandonan o cuando simplemente la sociedad y la familia cumplen con decir no cumplo con mi rol. Pero por otro lado, ha pasado algo en el trabajo, en la forma de intervención de las instituciones y “yo pensaría” que hay una falencia que resulta que los niños, hablemos específicamente de los adolescentes, tienen más de maduras mental, entran en diversas fundaciones empiezan a comparar esta fundación me gusta por eso, esta fundación por lo otra, ésta por esto, por esto. Aquí se come mejor, aquí hay más actividades entonces como que se vuelve uno el objeto para ellos en vez de ser al revés, me canse de ésta ya pase unas vacaciones (Psicóloga).

A la final todo se convierte en un *juego social* donde ambas partes salen ganando, las instituciones garantizan su continuidad a partir de recursos frescos y estables, y los niños la satisfacción de sus carencias inmediatas. De esto modo la restitución de derechos queda reducida a la aplicación de un lineamiento técnico-administrativo que a la final no le entrega nuevos sujetos y ciudadanos a la sociedad sino personas en estado de sobrevivencia con algunas necesidades básicas resueltas:

Las instituciones estatales caen en falencias y la pregunta es ¿cómo nos detenemos nosotros a pensar un poco, preguntarnos cómo son esas falencias y a identificarlas? ahí es cuando yo digo, llegan a las coordinaciones de las casas profesionales, sí o no con dudosa reputación o historia profesional, donde no se tienen obviamente los procesos de los muchachos van a quedar en cuestión, por no decir más, o en un interrogante bien grande, qué es lo que pasaba anteriormente, no me parece ¡si se le da un buen llamado de atención o un correctivo fuerte el niño cambia!, ¿entonces qué sujeto está dándose en ese momento? un sujeto lleno de temor de incapacidad con tan pocas herramientas para devolverse a la sociedad de la cual viene, una sociedad además de donde viene siendo maltratado, por qué no abusado, con abandono familiar, miles de resentimientos de una historia de vida y personal muy problemática y llegar a una institución que le llaman ¡restablecimiento de derechos! y no se restablecen, pregunto yo, no para mí sino para la sociedad (Psicóloga).

Los niños aprenden a mediar entre lo que necesitan y lo que desean, pues estos conocen de la existencia de fundaciones que les pueden ayudar a vivir, pero no están dispuestos a acceder a sus peticiones y el cumplimiento de sus obligaciones. A esto se suma la indisposición que genera el nuevo contexto a donde son llevados, pues pasan de las grandes urbes al campo, de ver carros a

ver animales de campo, de trabajar para comprar lo que deseen a cumplir con reglas para evitar ser castigados, de contar con una libertad de su propia potestad a tener una libertad condicionada y de convivir con su grupo de pares a vivir con otros niños que comparten sus realidades sociales pero con los cuales no tienen afinidad por motivos de diferencias y conflictos barriales.

De este modo podría decirse que los avances en los niños son mínimos, pues sólo cuentan con el cubrimiento de las necesidades básicas, pero no con procesos de formación que les facilite y les garantice la instauración de nuevos esquemas mentales para la construcción de su futuro. Los niños continúan viviendo en su realidad inmediata tachada por sus experiencias de vida y no visualizan otra realidad que no sea esa; desconociendo por completo en sus discursos la incursión en otros espacios sociales que contribuyan a sus vidas y a la de aquellos que los rodean, y soñando que algún día volverán de nuevo a su barrio para ver a sus amigos y familiares.

En cuanto a los retrocesos no podría decirse mucho, pues los niños siempre muestran un mismo estilo o parámetro de comportamiento, deciden consciente o inconscientemente no acceder ni facilitar un ambiente agradable durante su permanencia en la fundación, prefieren evadir lo poco que se les ofrece para negarse a aprender y de este modo continuar reproduciendo lo que siempre han hecho.

Estas situaciones dejan al descubierto la permanencia de los niños en sus acciones, comportamientos, actitudes y hábitos, ya que por más que se les trate de invitar a conocer nuevos escenarios de la vida social su imaginario permanece en sus contextos de origen, actúan como si se negaran a desconocer de dónde son, piensan que si aprenden nuevas cosas serán diferentes y no podrán sobrevivir al momento de volver a sus cotidianidades, señalando por medio de sus acciones y reacciones que no están dispuestos a modificar su forma de pensar, pues sólo se adaptan y se conforman a vivir el momento pero no lo aprovechan como medio para superar su condición de exclusión y dejar atrás su experiencia de vida:

[...] cuando ya llegamos a una edad de trece, un poco más allá de la adolescencia, eso que se llamaba primera infancia, que se llamaba pre-adolescencia, ya hizo en su tiempo su labor, estructuró un sujeto, no estoy diciendo que no se pueda hacer nada pero para nosotros ha sido complejo, porque por más que se le hayan ofrecido varias ofertas de ¡tu vida puede ser diferente, apuéstale a una mejor calidad de vida!, en el adolescente no es, porque está más arraigado y más concentrado, incluso a él le genera agrado lo que hacía anteriormente, además el motivo por el cual llega, el

motivo por haber participado o por ser cómplice de un homicidio. Entonces si bien empezamos a entender que en gran parte, como dicen los autores con conceptos muy determinantes, las estructuras de personalidad ya están dadas, entonces uno empieza a decir ¡no va más! y tiene que saber que en algún momento la psicología necesaria allí no fue suficiente y por qué no, las otras disciplinas. Ahí es donde podemos decir no fuimos capaces. Vemos que en otras fundaciones u hogares puedan tener otro tipo de intervención a la cual pueda acogerse y quizás le vaya mejor y si no, ¡pues que dios lo bendiga, fue su elección de vida! (Psicóloga).

CAPÍTULO VII

7. CONCLUSIONES

En los albores de la modernidad cuando apenas se empezaba a consolidar el Estado de derecho y las democracias constitucionales los niños parecían tener un lugar marginal en la sociedad, pues no sólo eran sometidos a lo que en la actualidad se conocen como tratos crueles inhumanos y degradantes y a las peores formas de trabajo infantil, sino que la sociedad misma y el Estado invisibilizaba esta situación. Después de todo un siglo de avances en materia legislativa y de creación de instituciones para la protección de los menores, la gran pregunta que surge es si la situación de la infancia ha cambiado o no y en qué medida lo ha hecho.

Recientes evaluaciones para el caso de América Latina y el Caribe no parecen revelar un panorama muy alentador, pues miles de niños, niñas y adolescentes de la región se encuentran sin cuidados parentales, están en condición de desnutrición, presentan múltiples enfermedades y no cuentan con acceso a los servicios médicos, viven en medio del conflicto y la violencia que conlleva a situaciones de desplazamiento forzado, están sometidos al trabajo infantil y la explotación sexual y comercial, se encuentran en condición de desescolarización, tienen problemas con el uso de las drogas y enfrentan problemas con la ley por actividades delictivas (Aldeas Infantiles SOS Internacional y RELAF, 2010). La situación de los niños suele ser más grave en aquellos países que como Haití, Nicaragua, Guatemala y Bolivia, que se encuentran sumidos en la pobreza y la miseria.

Ante esta situación la principal estrategia adoptada por varias naciones, entre ellas Colombia, ha sido la institucionalización de la niñez, amparada en la nueva doctrina de la protección integral que concibe a los niños como sujetos de derechos y responsabilidades. Colombia es el segundo país de América Latina, después de Brasil, con mayor cantidad de niños institucionalizados con cerca de 25.000 menores, de un total de 38.000 mayores de 7 años que se encuentran bajo medidas de protección (Aldeas Infantiles SOS Internacional y RELAF, 2010), una cifra bastante alta si se tienen en cuenta que Brasil posee una población 7 veces mayor a la de Colombia.

Institucionalizar a los menores es una mejor opción que perpetuar su condición de vulnerabilidad social y condenarlos a la vida de la calle, sin embargo, la cuestión es si es la mejor opción para restablecer los cuidados parentales y las ventajas de vivir en el seno familiar; si es la mejor estrategia para convertirlos en sujetos

estables emocional y psicológicamente y favorecer su integración a la sociedad. Las evaluaciones que se han hecho sobre la condición de internalización no son positivas, pues indican que la ausencia de los cuidados parentales en la primera infancia afecta la salud mental y física de los menores y les deja huellas imborrables para el resto de sus vidas. Además de esto,

Los centros destinados al alojamiento de niños y niñas, muchas veces se encuentran ubicados lejos de su lugar de origen. Ello provoca que la inclusión en las instituciones implique un cambio de colegio, de amigos, de barrio y estar alejados, entonces, de su familia y comunidad. De esto modo, la reconstrucción de lazos familiares se dificulta, lo que perpetúa la permanencia de los niños en las instituciones y genera la pérdida de su historicidad en familia y comunidad (Aldeas Infantiles SOS Internacional y RELAF; 2010: 24).

Al respecto, expertos en Colombia indican que estas situaciones impiden que los niños alcancen a descubrir su identidad y tengan intimidad, además de mantenerlos en estado de aislamiento y negárseles derechos como la educación, el acceso a la cultura y el reconocimiento de su lugar origen (Aldeas Infantiles SOS Internacional y RELAF, 2010).

Otros estudios para la zona indican que los niños internados en instituciones crean lazos sociales débiles porque se fundamentan en relaciones instrumentales con su grupo de pares y cuidadores; se potencia la desconfianza hacia el otro lo que impide el relacionamiento social en el futuro; no aumenta su capacidad para insertarse en el mercado laboral; se da una relación de extrañamiento con su familia de origen de modo tal que ya no encuentran un lugar en ella cuando regresan y son intolerantes frente a la frustración (Ponce, S/F).

En consonancia con estos resultados, y después de analizar los comportamientos y prácticas de los niños, así como los significados que han construido sobre su experiencia de institucionalización, en este trabajo se encontró que la internación no es la mejor opción para la infancia, pues dada la forma en la que funcionan las instituciones de internado en Colombia sumado a las características de la trayectoria de vida con la que llegan los menores a las instituciones, es difícil generar transformaciones en sus comportamientos, actitudes e imaginarios.

Al analizar de manera detallada la forma en que asumen los niños el proceso de socialización se encuentra que estos se niegan a efectuar cambios en su conducta y prefieren seguir aferrados a lo aprendido en sus contextos de origen. Se trata de niños con graves problema en la estructuración de la personalidad, con fallas en la interiorización de la norma y los valores dominantes de la sociedad y que han sido

institucionalizados en una fase del ciclo vital donde es difícil generar procesos de re-significación frente a lo aprendido en su proceso de socialización inicial en el entorno familiar y barrial. Los niños continúan manifestando comportamientos agresivos y hostiles, reafirmando así los mecanismos de defensa con los que llegan a la fundación y que han sido aprendidos en su socialización inicial en la calle; tienen poco control de sus emociones, son intolerantes y se resisten a establecer relaciones afectivas permanentes y estables. Prefieren vivir aislados porque han desarrollado un sentimiento de prevención y resistencia frente a *otros* que les pueden causar daño porque tienen características similares a las suyas. Sumado a esto y tal vez lo más grave, es que los niños no sólo han sido desarraigados de sus entornos familiares, sino que se niegan a regresar a ellos.

En su condición de internación los niños no hacen más que reproducir las conductas y comportamientos aprendidos en sus contextos de socialización primaria porque los han naturalizado e internalizado como la única realidad posible. Las instituciones por su parte no contribuyen a la formación de la identidad ni a la estructuración de la personalidad, porque ejecutan una serie de programas homogéneos que niega las diferencias y la unicidad de cada niño a la que vez que desconocen las diversidad de problemáticas con las que llegan y que implicaría un tratamiento diferenciado.

El caso analizado permite inferir que en Colombia las instituciones de internado se han convertido en entidades prestadoras de servicios asistencialistas, que amparadas bajo la doctrina de la protección integral y siguiendo el lema del restablecimiento de derechos, no hacen más suplir una serie de necesidades materiales a los niños descuidado su formación como seres sociales y la reparación de las falencias de su proceso de socialización.

Pese a que el modelo de internamiento es ampliamente cuestionado en toda los países de América Latina y en varios naciones de la región como Chile, Brasil, Paraguay y Uruguay se ha iniciado un proceso paulatino de *desinternalización*, (Aldeas Infantiles SOS Internacional y RELAF, 2010) porque se ha entendido que lo mejor es que los niños vivan con sus padres en un hogar y no aislados de su familia, en Colombia tanto el Estado como las diferentes instituciones que prestan los servicios de protección infantil, han seguido reproduciendo este modelo porque ven la institucionalización como un negocio, instrumentalizando y cosificando los promocionados derechos de la niñez y los niños.

BIBLIOGRAFÍA

Aldeas Infantiles SOS Internacional y RELAF - Red Latinoamericana de Acogimiento Familiar (2010). Niños, niñas y adolescentes sin cuidados parentales en América Latina. Contextos, causas y consecuencias de la privación del derecho a la convivencia familiar y comunitaria. Obtenido en septiembre de 2011 en: www.aldeasinfantiles-sos.org.

Araujo Aguilar, V. (2006) *Caje: retratos de um cotidiano de conflitos*. Brasilia: Instituto de Ciencias Sociales, Universidade de Brasilia.

Aries, P. (1973). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus.

Berger, P. y Luckman, T. (1984). *La construcción social de la realidad*. Madrid: Amorrortu.

Balandier, G. (1999). "La teoría del caos y las ciencias sociales. Elogio de la fecundidad del movimiento". *El desorden*. Madrid: Gedisa.

Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida. Acerca de lo leve y lo líquido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Bourdieu, P. (1979). *La distinción: criterio y bases sociales del gusto*. Paris: Luis Miracle.

_____ (1980). *El sentido práctico*. Paris: Le Editions de Minuit.

Brito, L.; Ayres, L.; Amendola, M. (2006). "A escuta de crianças no sistema de Justiça". *Revista de Psicologia Social*, volumen 18 (3): 68-73.

Carabaña, J. y Lamo de Espinosa, E. (1978). "Resumen y valoraciones críticas del Interaccionismo simbólico". *Teoría sociológica contemporánea*. Madrid: Tecnos.

Cárdenas Boudey, S.(2008). "Niños de la calle rompiendo círculos: trayectorias de un proceso educativo liberador". Primer Premio UNICEF 2008. pág.1- 280.

Castrillón Valderrutén, M. C.. (2008) "Menores Ciudadanos o Sujetos de Derechos Tutelados? Discursividades institucionales sobre los derechos de la niñez y la adolescencia en Brasil y Colombia". *Artigos*. Revista Campos volumen 9/1:29-50.

Coalición contra la vinculación de niños, niñas y jóvenes al conflicto armado en Colombia. Legislación colombiana sobre niñez. Bogota. Disponible en internet desde: http://www.coalico.org/publicaciones/legislacion_colombiana.htm. Consultado en septiembre de 2011.

Cassirer, E. (1967). *Antropología filosófica*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

Cornejo Portugal, I. (2006). "Cultura y representaciones sociales". *Revista de ciencias sociales, convergencia volumen 13: 12-35*.

Corvalan, J. (1996). "Los paradigmas de lo social y las concepciones de intervención en la sociedad". CIDE, Documento, N°4. Obtenido en febrero de 2011 en: <http://www.rau.edu.uy/fcs/dts/Mip1/corvalan.pdf>.

Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.

Durkheim, E. (1971). *La división social del trabajo*. Buenos Aires: Schapire.

Elías, N. (1980). *La civilización de los padres*. Bogotá: Norma.

Un resumen de algunas de las fichas en dicho informe: en Tamayo, Eduardo, "La niñez el eslabón más débil de mundialización". ALAI, enero del 2001.

UNICEF. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Concepto de vulnerabilidad de derechos.

Institución Educativa, Luis Gabriel Umaña (2008). *PEI, 2008-2009*. Corregimiento de Vallejuelo.

Lahire, B. (2007). *Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples*. Revista de antropología social volumen 16:21-37.

Latorre, A. (2002). *Gazeta de antropología 18*.

Fermoso, P. (1994). *Pedagogía social: Fundamentación Científica*. Barcelona: Herder.

Gaitán Muñoz, L. (2006). *Sociología de la infancia*. Madrid: Editorial Síntesis SA.

Giddens, A. (1999). *Un mundo desbocado: los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid: Tauros.

Giddens, A. (1991). *Sociología*. Madrid: Alianza.

Goffman, E. (1984). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu.

Habermas, J.(1999). “Racionalidad de la acción y racionalización social”. *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Tauros.

Linares Cantillo, B. y Quijano, P. (2006) “Nueva ley para la infancia y la adolescencia en Colombia”.

Llobet, V. (2010). *¿Fábrica de niños? Las instituciones en la era de los derechos de la infancia*. Buenos Aires: Centro de publicaciones educativas y material didáctico.

MPS - Ministerio de Protección Social e ICBF- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (2007). “Manual de Lineamiento técnico administrativo de programas de atención especializada para el restablecimiento de derechos”. Bogotá

Miraglia, P. (2005) “Aprendendo a lição: Uma etnografia das Varas Especiais da Infância e da Juventude”, *Revista do Novos estudos* 72, pág. 79-100.

Ogburn, W. y Nimkoff, M. (1971). *Sociología*. Madrid: Aguilar.

Parsons, T. (1966). “El aprendizaje de las expectativas sociales de los roles y de los mecanismos de socialización de la motivación”. *Revista de Occidente* S.A.

Ponce, G. (S/F). “Los hijos invisibles del Estado: consecuencias en la vida adulta de la tutela estatal”. OSIA- UNESCO – SIEMPRO. Obtenido en septiembre de 2011 en: http://www.iin.oea.org/Revista%20Bibliografica_239/Monografia_Los_hijos_invisibles_del_Estado.htm .

Ritzer, G. (1993). *Teoría sociológica contemporánea*. México D.F.: Mc Graw Hill

Santiago, Z. (2011). "Los niños en la historia: Los enfoques historiográficos de la infancia". *Takwá* 11-12.

Seabra, A. L. (1999). "Catalogação na fonte: Tudo como dantes no quartel d'abrantes estudo das internações psiquiátricas de crianças e adolescentes através de encaminhamento judicial". Centro de Informação Científica e Tecnológica, Biblioteca Lincoln de Freitas Filho do Brasil 1-150.

Sennett, R. (1982). *Autoridad*. Madrid, España. Alianza Editorial.

Sills, D. (1979). *Enciclopedia internacional de las ciencias sociales*. Madrid: Aguilar.

Schutz, Al. (1993). *La construcción significativa del mundo social: introducción a la sociología comprensiva*. Madrid: Paidós Ibérica.

Touraine, A. (1997). ¿Podremos vivir juntos? "Iguales o diferentes". Primera parte: De la sociedad al sujeto. Fondo de cultura económica de Argentina. 1997.

Thomas, W. y Znsniecki, F. (1958). *El campesino polaco en Europa y América*. New York: Dover.