

TESIS:
**CAUSAS SOCIOFAMILIARES ASOCIADAS A LA AUSENCIA DE DIÁLOGO Y
PROCESOS DE COMUNICACION FRENTE AL TEMA DE CONFLICTO
ARMADO A NNA EN EL PROCESO DE ESTUDIOS PRIMARIOS EN LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS DEL MUNICIPIO
DE TUMACO, AÑOS 2017-2018**

**DENISSE YARISSA HURTADO QUIÑONES
JEISON BENITEZ ANGULO**



**FUNDACIÓN UNIVERSITARIA DE POPAYÁN
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
PROGRAMA DE TRABAJO SOCIAL
POPAYÁN - CAUCA
2018**

**CAUSAS SOCIOFAMILIARES ASOCIADAS A LA AUSENCIA DE DIÁLOGO Y
PROCESOS DE COMUNICACION FRENTE AL TEMA DE CONFLICTO
ARMADO A NNA EN EL PROCESO DE ESTUDIOS PRIMARIOS EN LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA FRANCISCO JOSE DE CALDAS DEL MUNICIPIO
DE TUMACO AÑOS 2017-2018**

**DENISSE YARISSA HURTADO QUIÑONES
JEISON BENITEZ ANGULO**

**Anteproyecto de Tesis presentada como requisito para la obtención del título
de Trabajador Social**

**Tutor:
Mg. RENED SIRI FAJARDO**

**FUNDACIÓN UNIVERSITARIA DE POPAYÁN
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
PROGRAMA DE TRABAJO SOCIAL
POPAYÁN - CAUCA
2018**

AGRADECIMIENTOS

Agradezco primero a Dios por cada detalle y momento durante la realización de este trabajo, a mi madre Marcelina Angulo, hermanos Jairo Enrique, Leidy y Adriana por su apoyo incondicional, a mi hija Salomé Benítez por ser el motor que impulsa a la perseverancia en este camino por la vida.

Jeison Benítez Angulo

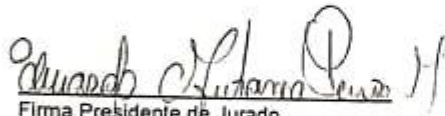
A Dios gracias por cada día en el que me permitió despertar no solo con vida, sino que también me permitió continuar con salud, fuerzas y empeño.

A mi abuela Flora Quiñones por sus sabias palabras de lucha y perseverancia permanente, a mis padres Luz Dary Quiñones y Oscar Hurtado por su amor y apoyo incondicional, a mis hermanos Johan, Kiara por el ánimo diario, a mi hija Ariadna Salcedo, mi razón de ser.

Denisse Yarissa Hurtado Quiñones

NOTA DE ACEPTACIÓN

El presidente del Jurado y los jurados del trabajo denominado "Causas socio familiares asociadas a la ausencia de diálogo y procesos de comunicación frente al tema de conflicto armado a NNA en el proceso de estudios primarios en la Institución Educativa Francisco José de Caldas del municipio de Tumaco", presentado por el estudiante Jelson Benítez Angulo, una vez revisado el informe final y aprobada la sustentación del mismo, autorizan para que se realicen los trámites concernientes para optar al título de Trabajadora Social.



Firma Presidente de Jurado
Eduardo Antonio Peña Muñoz




Firma del Jurado
Carlos Arbey Solís Toro



FUNDACIÓN
UNIVERSITARIA
DE POPAYÁN
35 ANIVERSARIO

NOTA DE ACEPTACIÓN

El presidente del Jurado y los jurados del trabajo denominado "Causas socio familiares asociadas a la ausencia de diálogo y procesos de comunicación frente al tema de conflicto armado a NNA en el proceso de estudios primarios en la Institución Educativa Francisco José de Caldas del municipio de Tumaco", presentado por la estudiante **Denisse Yarissa Hurtado Quiñones**, una vez revisado el informe final y aprobada la sustentación del mismo, autorizan para que se realicen los trámites concernientes para optar al título de Trabajadora Social.


Firma Presidente de Jurado
Eduardo Antonio Peña Muñoz


Firma del Jurado
Carlos Arbey Solís Toro



Sedes administrativas: Claustro San José Calle 5 No. 8-58 - Los Robles Km 8 vía al sur
Sede Norte del Cauca: Calle 4 No. 10-50 Santander de Quilichao

Popayán, Cauca, Colombia

PRX (57 2) 8370725 | www.fup.edu.co | Fundación Universitaria de Popayán

Fundación Universitaria de Popayán



TITULO COMPLETO DEL TRABAJO DE GRADO: CAUSAS SOCIO FAMILIARES ASOCIADAS A LA AUSENCIA DE DIÁLOGO Y PROCESOS DE COMUNICACION FRENTE AL TEMA DE CONFLICTO ARMADO A NNA EN EL PROCESO DE ESTUDIOS PRIMARIOS EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA FRANCISCO JOSE DE CALDAS DEL MUNICIPIO DE TUMACO AÑOS 2017-2018

CIUDAD: Popayán Cauca

AÑO DE PRESENTACIÓN DEL TRABAJO DE GRADO: 2018

NUMERO DE PÁGINAS: 73

TIPO DE ILUSTRACIONES:

DESCRIPTORES O PALABRAS CLAVES EN ESPAÑOL:

- Culturales
- Competencias parentales
- Habilidades parentales
- Familia

Presentado en el año 2018 como requisito para optar a título de Trabajador Social. Autorizo a la biblioteca de la Fundación Universitaria de Popayán para que con fines académicos:

-Los usuarios pueda consultar el contenido de este trabajo de grado en la página web de la facultad, de la biblioteca general y en las redes de información del país y el exterior con las cuales tenga convenio la fundación universitaria.

-Permita la consulta, reproducción total o parcial a los usuarios interesados en el contenido.

-De conformidad con lo establecido en el artículo 61 de la constitución de Colombia y la ley 23 de 1982 sobre los derechos de autor artículos 1 y 2 “Los derechos de autor recaen sobre las obras científicas, literarias y artísticas las cuales se comprenden todas las creaciones del espíritu en el campo científico, literario y artístico, cualquiera que sea el modo o forma de expresión y cualquiera que sea su destinación, tales como: los libros, folletos y otros escritos”

DENISSE YARISSA HURTADO QUIÑONES

C.C. No. 1061794048

Firma y número de identificación autor

JEYSON BENITEZ ANGULO

C.C. No. 1087195431

Firma y número de identificación autor

FORMULARIO PARA LA DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO DE GRADO

AUTOR: Denisse Yarissa Hurtado Quiñones

AUTOR: Jeison Benítez Angulo

DIRECTOR: María Cristina Durán

ASESOR: Rened Siri Fajardo

FACULTAD: Ciencias Humanas y Sociales

NOMBRE DEL PROGRAMA: Trabajo Social

TITULO COMPLETO DEL TRABAJO DE GRADO: CAUSAS SOCIO FAMILIARES ASOCIADAS A LA AUSENCIA DE DIÁLOGO Y PROCESOS DE COMUNICACION FRENTE AL TEMA DE CONFLICTO ARMADO A NNA EN EL PROCESO DE ESTUDIOS PRIMARIOS EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA FRANCISCO JOSE DE CALDAS DEL MUNICIPIO DE TUMACO AÑOS 2017-2018.

CIUDAD: Popayán - Cauca

AÑO DE PRESENTACIÓN DEL TRABAJO DE GRADO: 2018

NUMERO DE PÁGINAS: 73

TIPO DE ILUSTRACIONES:

CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	12
1. JUSTIFICACIÓN	13
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	14
3. HIPOTESIS	15
3.1 VARIABLES	15
3.1.1 V. Dependiente.....	15
3.1.2 V. Independiente	15
4. OBJETIVOS	16
4.1 OBJETIVO GENERAL	16
4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	16
5. MARCO TEÓRICO	17
5.1 COMUNICACIÓN.....	17
5.2 DIÁLOGO.....	19
5.3 LA SOCIEDAD COMO SISTEMA SOCIAL: COMUNICACIONES	21
5.4 HOMOGENIZACIÓN DEL COMIENZO: SOBRE LA DIFERENCIA DE LA EDUCACIÓN ESCOLAR	22
5.5 EL DÉFICIT TECNOLÓGICO DE LA EDUCACIÓN Y LA PEDAGOGÍA	23
5.6 LOS SISTEMAS COMPRENDEN A LOS SISTEMAS	23
5.7 SISTEMAS E INTENCIÓN DE LA EDUCACIÓN	23
5.8 ESTRATEGIA	29
5.9 ESCUELA Y SU ACCIÓN COLECTIVA.....	31
5.9.1 Subjetividad política y acción colectiva: hacia una construcción de lo social.....	33
5.9.2 Prácticas de acción colectiva como alternativas de construcción de paz en la escuela: aportes desde el construccionismo social.....	35
5.9.3 Colombia: un contexto de guerra como marco de la construcción social de sus niños y niñas.....	36
5.9.4 La escuela como territorio de paz.	38
5.10 CONFLICTO ARMADO.....	41
5.10.1 Permanencia de niños, niñas y adolescentes en un grupo armado.....	42
5.10.2 los efectos psicosociales de la permanencia en un grupo armado.....	42

6.	METODOLOGÍA	46
6.1	LOCALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	46
6.2	POBLACIÓN FOCAL	47
6.3	DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	47
6.4	TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	48
6.5	DISEÑO PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS PRIMARIOS.....	49
6.6	DESCRIPCIÓN DEL PROCESO DE RECOLECCIÓN DE DATOS PRIMARIOS	49
6.7	FASES DE LA INVESTIGACIÓN	50
6.8	TIPO DE INVESTIGACIÓN.....	50
6.9	ASPECTOS ETICOS DE LA INVESTIGACION	50
7.	MARCO LEGAL	51
8.	MARCO CONCEPTUAL	56
8.1	APOYO PSICOSOCIAL PARA RESTABLECIMIENTO DE DERECHOS	56
8.2	LA CAPACIDAD DE APEGO	56
8.3	LA CAPACIDAD DE COMUNICACIÓN EMPÁTICA	57
8.4	EL AFECTO	57
8.5	LA COMUNICACIÓN	57
8.6	ESTABILIDAD.....	58
8.7	ACCESIBILIDAD.....	59
8.8	COHERENCIA	59
9.	CONCLUSIONES	60
	BIBLIOGRAFÍA	61
	ANEXOS	62

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
Anexo A. Cronograma	63
Anexo B. Preguntas realizadas sobre conflicto armado y habilidades aplicadas dentro del hogar.....	64
Anexo C. Plantilla de visita domiciliaria.....	68

INTRODUCCIÓN

Esta investigación tendrá como objeto los diferentes diálogos que debe impartir un docente hacia los niños, niñas y adolescentes (NNA) frente al tema del conflicto armado interno dentro del Municipio de San Andrés de Tumaco, éste es un lugar olvidado en cuanto a temas de progreso en el país, donde su crecimiento económico es proveniente de la denominada Coca y por ende debido al proceso de paz firmado por el grupo Armado Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) por un lado y por el otro el actual presidente Juan Manuel Santos, muchos insurgentes al no estar de acuerdo luchan aun por sus ideales de lo cual el municipio ha sido constituido como fuente de recursos ilegales necesarios para su sostenimiento. Actualmente este lugar es el centro de disputa entre diferentes grupos armados en una lucha por territorio lo cual afecta la tranquilidad y estabilidad de la población principalmente de los NNA y es deber de los docentes abordar estos temas dándole respuesta a todos sus cuestionamientos. Este trabajo proporcionara una serie de propuestas diseñadas para un buen desempeño de los docentes frente a temas de conflicto armado hacia sus estudiantes.

Tumaco a pesar de ser rico en recursos naturales, su gente alegre, sus grandes y hermosas playas, es un pueblo azotado por la violencia interna por lo tanto es importante dar a conocer a los NNA sus consecuencias y que podrían hacer ellos para que la situación mejore.

1. JUSTIFICACIÓN

La presente investigación busca dar a conocer la participación de los docentes como fijadores de diálogos frente al tema de conflicto armado a NNA en el proceso de estudios primarios en la institución Francisco de Caldas Santander del Municipio de Tumaco. En específico, las diferentes consecuencias que ha desencadenado la violencia dentro del municipio ha producido una serie de cuestionamientos e inseguridades en los NNA por la falta de diálogos y abordaje de este tema. Por esta razón, ésta investigación busca aportar información dirigida hacia los docentes quienes tienen el duro trabajo de educar a que confronten este proceso y faciliten a los niños su comprensión; Dar a conocer la importancia que tienen ellos en la sociedad y el cómo el sistema educativo junto al grupo familiar pueden ayudar a contribuir a una aceptación y el logro de un compromiso como NNA a no ser parte de este conflicto y buscar así un futuro mejor tanto para ellos, sus familias y para la sociedad en general formando jóvenes con valores y ganas de cambiar el mundo.

La violencia presentada a diario en el municipio de Tumaco, ocasiona que los niños, niñas y adolescentes estén involucrados en esta violencia ya sea directa o indirectamente, por este motivo ellos son los más afectados porque es mucho más fácil involucrarlos o llevarlos a formar parte de los grupos armados, se los puede convencer de que esa es la mejor salida a todos sus problemas, a esas edades son mucho más vulnerables y también se tiene en cuenta el bajo nivel de recursos que presentan en su grupo familiar, algunos NNA son convencidos por la falta de oportunidad laborales y/o culturales dentro del municipio de Tumaco para que sus padres puedan trabajar y ellos poder estudiar y manejar adecuadamente su tiempo libre; haciendo parte de estos grupos se puede tener todo lo que algunos niños algún día desearían tener que es poder y dinero. Sin embargo, si como Docentes se imparte la idea de que existe otra salida y que hay algo más allá de la violencia que se está viviendo actualmente, se podría mitigar ese proceso y hacer una reconstrucción de esa ideología, que reconozcan la importancia que es vivir en sociedad pacíficamente logrando así la construcción de un futuro mejor.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Tumaco es actualmente un municipio azotado por la violencia, la institucionalidad del país siente que esta situación es inmanejable; por lo tanto, este territorio se ha convertido en un nido de violencia que afecta a toda la población y más aún a los NNA los cuales sus consecuencias no han sido reconocidas ni por la sociedad ni por el gobierno y menos aún por el sistema educativo.

Por esta razón nos planteamos la siguiente pregunta problema:

¿Cuáles son las causas socio familiares asociadas a la ausencia de diálogo y procesos de comunicación frente al tema de conflicto armado a NNA en el proceso de estudios primarios en la institución educativa Francisco José de Caldas del municipio de Tumaco años 2017-2018?

Son muchos los problemas que afectan a esta población como consecuencia de la violencia que emerge de los diferentes grupos armados internos, pero al tratar de buscar una solución nos estamos olvidando de los niños, de lo que estos están perdiendo en medio de esta guerra civil interna en el municipio. Estamos acostumbrándolos a que esta situación es normal, a vivir con miedo e incertidumbre, sin dejarlos soñar por un futuro mejor y a no disfrutar su etapa con libertad. Es aquí en donde los docentes deben empezar a trabajar primordialmente, trabajando de la mano con ellos y con sus familias para que entiendan que ellos no son el problema sino la solución fomentando su desarrollo físico, psicológico y social. Cada día es mucho más triste la indiferencia, si no actuamos de manera rápida para contrarrestar esta problemática son estos mismos niños quienes crecerán llenos de odio contra al prójimo y contra su territorio, personas que puedan acabar una vida sin temor porque para ellos esto sería normal. Se debe primero abordar la problemática impartiendo una educación lleva de valores y establecer un trabajo en conjunto con los NNA y sus familias que conlleven a la búsqueda de soluciones que ayuden a superar el pensamiento de que la violencia es la única solución a los problemas sociales.

3. HIPOTESIS

Sino priorizamos una buena mediación de conocimientos y un buen proceso de diálogo por parte de los Docentes hacia los NNA en el abordaje de temas del conflicto armado estos crecerán como una población llena de odio, incapaces de construir un buen futuro y, por ende, estarán condenados a no ver más allá de la violencia y a confiar en que no es posible algo mejor.

3.1 VARIABLES

3.1.1 V. Dependiente: Mediación de conocimientos y un buen proceso de diálogo por parte de los Docentes hacia los NNA en el abordaje de temas del conflicto armado.

3.1.2 V. Independiente:

- Jóvenes incapaces de construir un buen futuro
- Población llena de odio
- Condenados a no ver más allá de la violencia

4. OBJETIVOS

4.1 OBJETIVO GENERAL

Identificar las causas sociofamiliares asociadas a la ausencia de diálogo y procesos de comunicación frente al tema de conflicto armado a niños, niñas y jóvenes en el proceso de estudios primarios en la institución educativa Francisco José de Caldas del municipio de Tumaco años 2017-2018.

4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Reconocer la dinámica y estructura educativa de los niños, niñas y adolescentes (NNA) emitida por los docentes en el proceso de estudios primarios dentro de la institución.
- Determinar las diferentes estrategias desarrolladas por el sistema educativo para contribuir al buen manejo del diálogo frente al tema del conflicto armado en NNA.
- Proponer una alternativa que sirva de apoyo frente al abordaje del conflicto armado en NNA que vincule los procesos de educación.

5. MARCO TEÓRICO

Los docentes además de cumplir un rol frente a la educación también se convierten en protagonistas en el proceso de formación de ciudadanos. De acuerdo con las investigaciones del profesor Carlos Augusto Hernández¹ manifiesta que “Educación y comunicación son inseparables”. La tarea de la educación se da en el entorno de la comunicación y tiene como finalidad la ampliación de la interacción, la apropiación de la cultura y la formación del ciudadano. La investigación pedagógica no ha descuidado la comunicación como uno de sus objetos principales, pero es necesario insistir en la reflexión sobre ella como estrategia para profundizar sobre problemas importantes de la relación pedagógica y como requisito para afrontar mutaciones culturales fundamentales que hoy afectan la escuela y que provienen de transformaciones radicales ocurridas en el universo de la comunicación en que habitan los jóvenes.

Primero es importante tener como base las palabras comunicación y diálogo para esclarecer sus diferencias.

5.1 COMUNICACIÓN

La palabra comunicación se deriva del latín *communicare*, que significa “compartir algo, poner en común”. Por lo tanto, la comunicación es un fenómeno inherente a la relación que los seres vivos mantienen cuando se encuentran en grupo. A través de la comunicación, las personas o animales obtienen información respecto a su entorno y pueden compartirla con el resto.

¹ HERNANDEZ, Carlos Augusto; Educación y Comunicación: Pedagogía y Cambio Cultural. Revista Universidad Central.

Autores como Zorin² la describen como "Un proceso de interacción social por medio de símbolos y sistemas de mensajes incluye todo proceso en el cual la conducta del ser humano actúa como estímulo de la conducta de otro ser humano" y Berlo³ lo describe como " el objetivo fundamental de la comunicación es convertir al hombre en un agente efectivo que le permita alterar la relación original que existe entre su organismo y su medio circundante". El hombre se comunicaría, entonces, para influir y afectar intencionalmente en los demás.

Como el propósito de toda comunicación es producir una respuesta específica en los demás, es necesario que la persona que se comunica utilice el mensaje apropiado para expresar dicho propósito. Si conoce bien su propósito será capaz de lograr una comunicación, a la vez, eficiente y efectiva. A pesar de que este propósito no es siempre consciente o es olvidado, difícilmente se podrá dejar de comunicar.

Sin embargo, aun cuando el propósito siempre exista, hay veces en que la comunicación fracasa en su intento de afectar e influir en el otro. Básicamente, estos fracasos pueden deberse a dos motivos: 1) al desconocimiento de los propósitos, o al hábito rutinario de comunicarse, 2) a la interpretación errónea de la respuesta que la persona quiere provocar.

Ahora bien, para que exista comunicación no basta con tener el propósito de influir, sino que también es necesario emitir un mensaje que sea recibido por el otro. Debemos distinguir aquí entre receptores intencionales y no intencionales. Los receptores intencionales son aquellas personas específicas sobre las cuales intenta influir el comunicador. Los receptores no intencionales son todas aquellas personas que son afectadas por el mensaje del comunicador, aun cuando no forman parte del propósito original de éste. Son estos últimos receptores los generadores de los

² ZORIN, Z.M. Psicología de la personalidad.

³ BERLO, David; Modelo de comunicación

"malos entendidos", pues son afectados por el comunicador en forma distinta a la que pretendía. Para criticar, entonces, a un comunicador es necesario tomar en cuenta su propósito y receptores intencionales.

Otros autores como F. Engels (1976), en el proceso de humanización "los hombres en formación llegaron a un punto en que tuvieron necesidad de decirse algo los unos a los otros".

Finalmente, el concepto de comunicación además de ser muy variado y una ciencia multidisciplinaria, ésta siempre estará relacionada con una necesidad del ser humano dentro de su proceso de interacción.

Otro concepto asociado con esta temática es el dialogo.

5.2 DIÁLOGO

El origen en el concepto latino *dialogus* (que, a su vez, deriva de un vocablo griego), un diálogo describe a una conversación entre dos o más individuos, que exponen sus ideas o afectos de modo alternativo para intercambiar posturas. En ese sentido, un diálogo es también una discusión o contacto que surge con el propósito de lograr un acuerdo.

Dentro del texto "Diálogo entre autores y lectores. Una exploración de la comunicación como experiencia estética"⁴ se exponen diversos conceptos de diálogos sostenidos por diversos autores, por lo tanto diálogo es, en palabras de Buber, "encuentro real" (1958, p. 26); razón por la cual, de acuerdo con Bajtín, "una comprensión genuina es de naturaleza dialógica" (p. 1226). Es la dualidad de la palabra lo que constituye el carácter dialógico interno del lenguaje (Bajtín, 1981).

⁴ ÁNGEL BOTERO, Adriana María y ALVARADO DUQUE, Carlos Fernando. Diálogo entre autores y lectores. Una exploración de la comunicación como experiencia estética. 2015. Pag. 103 – 104.

Si consideramos las ideas de Buber y Bajtín, podemos decir que el concepto de diálogo es clave en el terreno de la comunicación por el lugar que ocupa en las relaciones de carácter intersubjetivo. Una comprensión dialógica de la comunicación entre seres humanos se convierte en el núcleo de toda teoría de la interacción social.

Varios autores contemporáneos han usado estas ideas para explorar otros espacios discursivos y comprender la comunicación interpersonal como una relación de naturaleza dialéctica. Como explican Baxter y Braithwaite (2008), las ideas de Bajtín han influenciado la denominada teoría dialéctica relacional, cuyo propósito principal es ayudar a comprender el proceso de producción de sentido “que surge de la interacción entre discursos en disputa” (p. 349). De acuerdo con esta teoría, y en coherencia con la perspectiva de Bajtín, los sentidos no son estables ni fijos, sino que emergen de un proceso dialéctico. Este punto de vista sobre el concepto de diálogo es clave en la medida en que reconoce que la comunicación puede ser problemática ya que surge en el contexto de la disputa entre discursos y en situaciones conflictivas. Rawlins (2009) también aplicó las ideas de Buber y Bajtín para entender lo que denominó ‘la brújula de la amistad’, que, básicamente, explica el trabajo dialéctico de la comunicación en la creación y mantenimiento de la amistad. Para explorar la manera en que el diálogo y la narración construyen identidades, Rawling estudió diferentes usos del diálogo al interior de los procesos de comunicación entre amigos. De igual modo puso de relieve que diálogo y narración son dimensiones inseparables de las acciones comunicativas, considera que ambas, narración y diálogo, son formas vivas de compartir y dar forma a los puntos de vista de cada ser humano (p. 60). Estas perspectivas, que explican el concepto diálogo, pueden comprenderse mejor cuando se examinan otros enfoques que se distancian del terreno del lenguaje.

Después de tener claros ambos conceptos se plantea la necesidad de abarcar una teoría de la educación para entender el proceso educativo por parte de los docentes, en este caso siguiendo la teoría emergente de los sistemas sociales de Niklas Luhmann⁵ este principalmente planteó la sociedad como sistema social.

5.3 LA SOCIEDAD COMO SISTEMA SOCIAL: COMUNICACIONES

Luhmann comienza el desarrollo de su teoría cuestionando el concepto de acción, ya que lo considera poco adecuado para describir teóricamente la complejidad de la sociedad moderna. Insiste en la necesidad de concentrarnos en la esencia y naturaleza de lo social, en el proceso de configuración de lo social, y abandonar el carácter fundante de la acción. En este punto del análisis declara que la sociedad no es la pluralidad de seres humanos que conforman una nación y tampoco las acciones individuales de estas personas. Declara que “la sociedad es la totalidad de las comunicaciones sociales esperables”⁶. Es decir, la sociedad son esencialmente las comunicaciones entre las personas, no las personas en sí mismas. La esencia de la sociedad son las comunicaciones, por tanto, para comprender lo social es preciso analizar los procesos de comunicación. De esta manera, Luhmann supera los criterios ontológicos, subjetivistas y antropológicos, para entender la sociedad, y transita hacia la comunicación como esencia y naturaleza de lo social.

El criterio de distinción de la sociedad como sistema social es la participación comunicativa, no necesariamente la presencia (sistema interaccional) ni la permanencia (sistema organizacional). Todas las comunicaciones forman parte de la sociedad, y todo lo que no comunica queda excluido de la sociedad, pasa a ser parte de su entorno. De ahí que los límites de la sociedad son los límites de la

⁵ LUHMANN, Niklas. Teoría emergente de los sistemas sociales. 1a ed. Bogotá: Distribooks Editores. 2016. Alexander Ortiz Ocaña. Ediciones Ediberun.

⁶ Ibid., p. 409

comunicación. El alcance de la sociedad depende del alcance de la comunicación. La sociedad es un sistema autopoiético y autorreferencial, cerrado en sus operaciones de comunicación. La sociedad es comunicación y todo lo que sea comunicación es sociedad. Ésta emerge a partir de las comunicaciones.

Luego de replantear el tema de comunicaciones según Luhmann se hace la introducción al texto del mismo “Teoría de la Sociedad y Pedagogía”⁷ en donde se presentan cuatro textos desarrollados bajo el título “Preguntas a la Pedagogía”.

- Homogenización del comienzo: sobre la diferencia de la educación escolar.
- El déficit tecnológico de la educación y la pedagogía.
- Los sistemas comprenden a los sistemas.
- Sistema e intención de la educación.

5.4 HOMOGENIZACIÓN DEL COMIENZO: SOBRE LA DIFERENCIA DE LA EDUCACIÓN ESCOLAR

En este primer texto Luhmann se pregunta: “¿Cómo puede explicarse la heterogeneidad del sistema educativo si se parte de una homogeneidad?” y responde: “las diferencias, dado que el sistema educativo es autopoiético, son producidas por el mismo sistema educativo. No hay diferencias fuera o al margen de la que el propio sistema construye”⁸. Runge & Muñoz (2010), también lo ven desde esa óptica, y coinciden en que el sistema de educación, en tanto es autopoiético, produce sus propias diferencias (niño/adulto, bueno/ malo, maduro/inmaduro, etc.), sus propias desigualdades; es decir, que “el programa del sistema educativo estructura los contenidos que deben aprenderse, las capacidades que deben adquirirse, las destrezas necesarias que han de poseerse,

⁷ LUHMANN, Niklas. Teoría de la Sociedad y Pedagogía. 1996.

⁸ Ibid.

etc. En el nivel del programa, el sistema educativo se muestra abierto a los otros sistemas sociales y a lo que la sociedad, en su conjunto, puede exigir”⁹.

5.5 EL DÉFICIT TECNOLÓGICO DE LA EDUCACIÓN Y LA PEDAGOGÍA

Luhmann plantea la necesidad de revisar el actual modelo tecnológico porque, a su juicio, éste sigue trabajando con el paradigma de las máquinas triviales, en lugar de hacerlo desde la mirada de las máquinas no triviales.

5.6 LOS SISTEMAS COMPRENDEN A LOS SISTEMAS

Aborda el concepto de comprensión ligado al sistema. “Distingue tres tipos de sistemas: biológicos, psíquicos y sociales. Cada uno tiene su modo de operación y reproducción. El del primero es la vida, el del segundo la conciencia, el del tercero la comunicación. Los tres sistemas pueden ser comprendidos, pero solamente los dos últimos, los sistemas psíquicos y sociales, pueden comprender”¹⁰. Afirma, el autor que es un error creer que la comprensión es una operación reducida a los sistemas psíquicos, a la conciencia humana.

5.7 SISTEMAS E INTENCIÓN DE LA EDUCACIÓN

Aborda la cuestión de la intencionalidad, y afirma que la intencionalidad debe plantearse desde la óptica de los sistemas no desde los sujetos. “No hay un verdadero ser” y, por tanto, resulta inaceptable la idea de que la educación pretende llevar al hombre a la perfección, afirma que esta es una idea de la ontología platónica que ha dominado el pensamiento pedagógico occidental. Y continúa diciendo que no hay un “Bien” con mayúscula y por encima de los demás, no hay

⁹ IZUZQUIZA, 2008, p.308

¹⁰ LUHMANN, op. cit. Pág. 3

una intencionalidad al margen de la dinamicidad propia del sistema. No hay posiciones privilegiadas, no hay un centro, sino solamente un código y un programa.

Según el análisis de la Sala del CREDI de la OEI¹¹ se podría inferir, entonces, que el proceso educativo no puede girar, hoy, alrededor de un valor supremo, o del “Bien”, o de valores inmutables, o de la búsqueda de la perfección humana porque estos asuntos han sido sustituidos por el sentido del propio sistema educativo.

Desde otro punto de vista, Luhmann critica la teoría sistémica tradicional aplicada a la educación porque desde ella “se concibe al educando como una máquina trivial, caracterizada por una regulación constante: reaccionan a un determinado input produciendo un determinado output, y no tienen en cuenta su respectiva situación. Las máquinas no triviales, por el contrario, no responden siempre de la misma manera, sino que lo hacen según su estado momentáneo. A una pregunta en ocasiones responden de una forma y a veces de otra. Son menos seguras que las triviales, pero más flexibles. Todos los sistemas psíquicos (niños y educandos...) son máquinas no triviales” Pero pedagogos, maestros y educadores tratan al educando como una máquina trivial. Probablemente, dice Luhmann porque resultan más fáciles y cómodas de observar y evaluar. Este abre bocas permite ampliar la mirada acerca de la teoría de la educación de Luhmann, y para esto se retoma el texto: “Los sistemas comprenden a los sistemas” porque hoy, la intención educativa de formar por competencias llama a una teoría de la comprensión.

En este texto, Nicklas Luhmann, plantea que el punto de partida de toda teoría de la comprensión es una situación circular: situaciones que en sí mismas remiten a sí mismas, que van de la parte al todo y del todo a la parte. La comprensión no se

¹¹ Sala del CREDI de la OEI. Centro de recursos documentales e informáticos. Educación, pensamiento complejo y desarrollo institucional integrado. Conferencista: Beatriz Elena García L. “Se tiene la pretensión de mirar cómo estos conceptos posibilitan la construcción de una teoría de la educación y la aplicación que la misma tiene a las intencionalidades del sistema educativo colombiano, la formación por competencias, la necesidad de fundamentar la misma en una teoría de la comprensión, en la cual sea posible entender las competencias como un sistema complejo”.

alcanza en la sola observación, o en una descripción precisa, o en la relación de lo observado con otra situación, o en la pregunta por qué, la comprensión se produce cuando se proyecta lo anterior: observación, descripción, relación y razones, en la autorreferencia de lo comprendido, de tal manera que comprender es comprender el manejo de la autorreferencia.

Pero ¿Qué se entiende por autorreferencia? Existen diversas maneras de entender la autorreferencia, así:

- Un primer modelo construido desde la metáfora del espejo interior: construcción desde la idea de una conversación consigo mismo, un monólogo interior del yo consigo mismo.
- Un segundo modelo transmite la idea de una autoconversación en la cual el lenguaje sirve para la reestructuración de los procesos psíquicos, pero no en función comunicativa, porque ni el yo se trata así mismo como a alguien que aún no sabe lo que sabe, ni como a alguien que posiblemente rechace lo que propone, ni como a alguien que sólo es alcanzable mediante codificación y empleo de signos.
- Un tercer modelo construido desde el concepto de la autodeterminación, creer que una persona está en condiciones de distinguir si actúa autodeterminada o determinada desde fuera, en este sentido, la comprensión no puede limitarse a la acción autodeterminada y reducir autorreferencia a autodeterminación.

No puede, pues, entenderse la comprensión, afirma Luhmann, ni como mirada en un espejo interior, ni como escucha de una autoconversación, ni como comprensión de una autodeterminación. Las ideas de autorreferencia deben ser trasladadas desde los modelos de asimetría: reflejo, acto, intención, jerarquía, a modelos de simetría, y para hacerlo es necesario apelar a la teoría de los sistemas autopoieticos, los

cuales producen todo lo que emplean como unidad a través de aquello que emplean como unidad; y precisamente en que esto ocurra consiste su unidad.

Los sistemas biológicos, psíquicos y sociales son sistemas autorreferenciales e incluso autopoieticos porque en todas sus operaciones se refieren siempre así mismos, e incluso constituyen los elementos en los que consisten mediante los elementos en los que consisten. Producen y se reproducen así mismos. Su modo de operación y reproducción (vida o conciencia o comunicación) es autónomo por su naturaleza. Sólo incluye el entorno en la medida de su propia forma de operar.¹²

La diferencia de sistema y entorno posibilita a estos sistemas reproducir la autorreferencia, y de esta manera la actualizan, diferenciándose de algo distinto y empleando esta diferencia para obtener información. Emplean, dice Luhmann, la inquietud interna y la vibración para tantear el entorno en busca de constantes o, viceversa, hacen incidir los acontecimientos del entorno sobre expectativas estructuradas internamente. Con ello ganan distancia y una especie de confirmación convergente de la unidad en lo distinto, enlazan a sus operaciones de conexión identificaciones externas o internas.

Su modo de operar, en la observación y descripción, consiste en diferenciar, el sistema del entorno; en asumir que ellas son una actividad autorreferencial, ya se dirija a sí misma o a unidades en su entorno; en emplear diferencias. La autorreferencia no es girar sólo en torno a sí mismo, embeberse en sí y desaparecer en un agujero negro. En síntesis, puede afirmarse que la diferencia es una condición elemental para operar. Las observaciones posibilitan la producción de acontecimientos distanciadores, como descripciones, estos acontecimientos ganan

¹² LUHMANN, op. cit. Pág. 5

valor estructural, se vuelven reutilizables, se ensamblan en la memoria y se convierten en presupuesto de una nueva evolución.

Lo anterior, constituye el presupuesto elemental de toda comprensión, en un doble sentido: los sistemas comprensivos como los comprendidos tienen que ser sistemas autorreferenciales, porque, en el primer tipo, la comprensión es una forma de observación y eventualmente una forma de descripción.

Llegados a este punto, se pregunta Luhmann: ¿dónde está lo especial de la comprensión, lo que distingue esta forma de observación de otras? Y responde: la comprensión implica observar cómo el sistema observado maneja para sí misma la diferencia entre sistema y entorno y el sistema comprensivo pueda experimentarse a sí mismo como un momento en el entorno del sistema comprendido.

La comprensión en educación ha sido entendida como la apropiación de los textos, en el texto y por el texto se adquiría mundo, confirmación de la autorreferencia y entendimiento del mundo como correlato de autorreferencia. En este sentido, la educación estaba considerada como un aprender a comprender el mundo por cuenta del alumno, y en ella, el profesor podía controlar y corregir la comprensión del texto por el alumno. Pero, dice Luhmann, no queda claro qué sucede cuando esto sucede y qué tiene que ver con la educación, es decir con la transformación de la persona. No puede, por tanto, reducirse la comprensión a un problema cabeza/texto. Lo anterior permite, en un sentido más práctico pensar la teoría educativa de Luhmann.

El sistema educativo colombiano se reconfigura hoy, en unas nuevas intencionalidades: la formación por competencias.

Formar por competencias implica desde la mirada sistémica asumir que no es posible formar en competencias desde una visión acumulativa del conocimiento,

cuya característica esencial es su propiedad aditiva: el conocimiento se construye por acumulación de datos. Una formación por competencias supone pensar totalidades, constituidas por vínculos que se generan entre el conocimiento, las habilidades, las destrezas, las actitudes, los valores, la integralidad del ser humano, tendientes a comprender el quehacer científico y humano en un contexto de incertidumbre y caos.

Una competencia es, pues, un sistema complejo porque las relaciones entre las partes y su influencia mutua son más importantes que la cantidad o el tamaño de las partes. Estos vínculos se configuran como un holograma en la que cada parte está conectada a muchas otras, influye sobre ellas y se reconfigura permanentemente, no sólo por extensión sino, preferentemente por la movilidad de sus conexiones. La comprensión de éste no es posible descomponiendo en partes el sistema constituido, se precisa de una inteligencia estratégica capaz de pensar de manera activa, repensar, y al hacerlo construir un modo propio de desenvolverse; de manera crítica: tomar y usar los diversos ámbitos de la ciencia para construir conceptos, y en bucle, y para hacerlo ha de articular el análisis, capacidad para conocer desde las partes, a las formas de razonamiento inductivo y deductivo y avanzar hacia la síntesis y la abducción.

Las competencias como sistema complejo han de posibilitar, pues, la comprensión de los vínculos, los contextos y los procesos dinámicos y complejos.

Pero, ¿Que es comprender un vínculo, un contexto o un proceso en la formación superior?.

Primero, la comprensión de los vínculos es creación de redes de relaciones, en este sentido, lo que se percibe y se describe del mundo es una red sin cimientos. El conocimiento no es, pues, un edificio sino una red interconectada de conceptos y modelos, y en esa red no existe un nivel más fundamental que otro, un fenómeno

más importante que otro, simplemente pertenecen a distintos niveles sistémicos. La comprensión del conocimiento incluye al observador y al conocimiento, por tal razón, la identificación de patrones específicos depende del observador y su conocimiento. Lo real no son las cosas, son las conexiones los vínculos siempre móviles.

Sí todo está interconectado, ¿cómo se puede comprender algo, si se precisa comprender todo para entender un objeto o una parte? Sólo se puede comprender de manera aproximada y de forma limitada, la ciencia nunca puede facilitar una comprensión completa y definitiva.

5.8 ESTRATEGIA

Por tanto, su estrategia es la síntesis, la cual se concentra en los principios esenciales no en las partes, en las pautas perceptuales irreductibles: el todo es más que la suma de las partes, en patrones perceptuales integrados y en conjuntos organizados dotados de significado. Las competencias como sistema complejo son, pues, una totalidad integrada cuyas propiedades no pueden ser reducidas a las de sus partes, son propiedades del conjunto, que ninguna de las partes tiene por sí sola. Este sistema tiene la habilidad para focalizar la atención alternativamente en distintos niveles sistémicos, las cuales se corresponden con distintos niveles de complejidad. Un sistema sólo puede ser comprendido en términos de su entorno y de las relaciones que genera, en este cada objeto es en sí mismo una red de relaciones inmersa en una red mayor. Se generan, por tanto, procesos y pautas de interacción, significación, semiosis social y generatividad comunicacional tendientes a la construcción de marcos de sentido y prácticas.

Segundo, la comprensión de los contextos, caracterizados por los vínculos, la organización y la complejidad de las relaciones, es reconocer la expansión de los sistemas, los cuales avanzan de lo interaccional – comunicativo; a la interfase de

unos con otros, los cuales se expanden como redes, o cascadas, u organizaciones, o comunidades; pasando por construcciones narrativas: modelos textuales y hermenéuticos; para llegar a la construcción de hipertextos: dialógicas abiertas y multidimensionales.

Tercero, comprender un proceso es entenderlo como un todo, y este todo tiene propiedades distintas de las partes que lo componen: propiedades que emergen de la acción y que no son posibles de predecir. El proceso no hace distinciones entre teoría y práctica.

Se encierra la idea de que el conocimiento no está tanto en descubrir nuevos hechos, sino en mirar los hechos conocidos desde una perspectiva totalmente nueva, en una reorganización de los hechos. Asimismo, la *techne* aristotélica propone el poder hacer las cosas usando la inteligencia y para hacerlo, a la manera de un artesano, se empieza con algunas ideas determinadas y se intenta diseñar un modelo que plasme de la mejor manera esas ideas. Para hacerlo debe organizar su material y encontrar un símbolo, un concepto que unifique del mejor modo las posibilidades del material con que se trabaja y las exigencias de las ideas determinadas. Y al crear, desarrolla el concepto jugando un juego que consiste en reorganizar continuamente las posibles relaciones que ofrece el material y las ideas determinadas, en virtud de las reglas impuestas por la razón. Este juego, así lo expresa Debrock, sólo se detiene cuando todo está en su sitio gracias a un nuevo *symbolon*.

La comprensión en vínculo con las competencias exige conocer el material que se tiene, saber escuchar las posibilidades del mismo, jugar y experimentar con él, hasta que todo esté en su sitio. En la abducción, pues, se requiere de una reorganización del hecho, de una conjetura como *symbolon* que unifica los hechos desde una cierta perspectiva enteramente novedosa y unificadora y una búsqueda a la manera de juego.

Enseñar para formar en competencias y dejar que ellas sean aprendidas supone: Plantear una nueva visión del conocimiento que se enseña, de las esencias: “es”, a las relaciones: “y”, “entre”; del conocimiento racional, a un conocimiento en el que se articulan la sensibilidad, la razón y la imaginación. Deleuze, al seguir el pensamiento de Hume, afirma: “la sensibilidad recibe información proveniente de las impresiones; la razón manipula datos y orienta la conducta; y la imaginación relaciona y crea ideas propias”. Y, continúa diciendo: “para que la experiencia se organice es preciso creer en las asociaciones que hace la imaginación y además esperar que lo que creemos se repita, lo cual implica el hábito. El yo se constituye a partir de los hábitos”.

Generar ambientes de aprendizaje desde la construcción de problemas con la capacidad de generar ideas para resolver los desafíos que plantea la experiencia. Tener en la cuenta que cada sujeto se define por aquello que hace, por sus prácticas, en este sentido la imaginación crea las prácticas de ahí que mil variantes son posibles. Lo que hacemos depende de las circunstancias, y como éstas son variables, puede transformarse innumerables veces. Los conceptos conducen a las prácticas y no a las esencias, no hay, por tanto, dualidad entre lo que hacemos y lo que somos, entre la esencia y la apariencia. Pasó de un modelo trascendente a uno circunstancial, concreto que presenta múltiples posibilidades.

Después de abarcar un proceso metodológico acerca de la pedagogía se hace necesario conceptos necesarios y complementarios frente al tema de conflicto armado en Colombia y la educación. Es así que se referencia la escuela.

5.9 ESCUELA Y SU ACCIÓN COLECTIVA

En varias ocasiones y diversos escenarios de la investigación social se ha asumido la violencia y la guerra como situaciones que exigen al ser humano en general, un

tipo de adaptación distinta o una socialización escolar: procesos, experiencias y trayectos oportunidad para hacerse un lugar alterno, diferente; con modos de vida y agencias distintas. Ante este panorama, la escuela se ha vuelto el lugar donde serios inconvenientes relacionados con la desafortunada y escasa formación de los maestros, la escasez de los recursos y la escena sociopolítica que la rodea, hacen que se constituya en un territorio de constantes contradicciones. Maestros, niños y niñas terminan siendo más que actores de una construcción de humanidad, agentes de diversas formas de vulneración e incertidumbre. Bien se sabe que emociones como el miedo, el terror y el odio no estimulan la capacidad de reconocerse como personas en la diferencia o como personas capaces y dignas, cuya finalidad vital ha de ser la procura del bienestar y la justicia. La escuela no escapa a estas formas de vulneración, cosa que evidencia una absoluta necesidad de cambio y transformación, que más tarda en volverse una decisión posible que una actitud de fuga y evitación de sufrimiento.

Se ha acentuado hasta el momento el carácter contradictorio de la situación de la escuela en medio de la guerra: escenario de reconocimiento, inclusión y diferencia, sin poder tener acceso a los mínimos para propiciarlo; escenario para niños y niñas con las características de un lugar de paso para que niños y niñas se asuman como adultos. Ello parece indicar la necesidad de asumir justamente que la escuela como territorio de paz no se puede identificar, sino reconociendo el inevitable clima de Guerra.

Proyectos educativos y proyectos de reinserción dirigidos a niños, niñas y jóvenes, son algunas de las muestras de escenarios posibles de restablecimiento de la capacidad de comunicación, de la dignidad y del respeto, aspectos que se fundan en la misión que la escuela tiene al darle forma a los contenidos de los acuerdos, los deseos por un bien común y la posibilidad de identificar la disidencia como lugar de la alteridad y no como oportunidad para el exterminio. Hay entonces que elaborar prácticas de escuela de conformación de un activismo popular que acceda al mundo

de lo público, al mundo de los otros y al mundo del “nosotros”. Niños y niñas dan muestra de su potencial político y autónomo cuando deciden por el cuidado del otro, aun en un escenario hostil y dramática- Construcción social de la subjetividad política de niños y niñas 109 mente complejo; quizá sea desde ahí que una educación popular pueda seguir proponiendo acciones desde lo colectivo que propendan por el fortalecimiento de la dignidad, el respeto y la autonomía propias.

Esta iniciativa desde la escuela es per se un sinónimo de acción colectiva, no sólo porque se sigue de un estado crítico, sino porque exige a los colectivos la reivindicación de sus derechos desde su reconocimiento de que son los desconocidos o los des-afortunados que se constituyen como tales en virtud de su íntima semejanza.

La escuela como forma de acción colectiva apuesta a una transformación de las prácticas y a unos modelos novedosos de resistencias activas. Hay que enfatizar aquí que justamente la escuela se constituye en el campo de la acción colectiva, en virtud de su apuesta por educar para la libertad y, en este sentido, más cerca nos hallamos del carácter de colectividad típico de las acciones de un colectivo realmente políticas: la identificación de situaciones de tensión, el deseo por una participación directa y democrática, y el fortalecimiento de dimensiones concretas del mundo político que fomenten lo político de los miembros.

5.9.1 Subjetividad política y acción colectiva: hacia una construcción de lo social. Siguiendo los planteamientos de Gergen (2007), los seres humanos viven en mundos de significado que marcan su accionar, los cuales emergen de las relaciones que se despliegan en los procesos socializadores en los mundos físico, simbólico y social de la vida cotidiana como los ha nombrado Heller (1972).

Es así como los significados propios de los niños y las niñas sobre sí mismos y aquellos configurados frente a ellos y ellas por sus agentes socializadores, surgen

en las relaciones de las que participan en sus entornos familiares, en la escuela y en los ámbitos culturales más amplios, y en este sentido los niños y niñas se construyen como sujetos sociales y políticos en dichas relaciones. La constitución de las subjetividades políticas de los niños y niñas implica la construcción de sentidos propios acerca de sí y acerca de su potencial para transformar el mundo físico, simbólico y social del que participan, creando e instituyendo nuevas realidades y maneras de estar en el mundo, proceso que se da necesariamente en el entramado relacional.

A ello apunta de forma compleja y variada el horizonte hermenéutico de la solidaridad, la simpatía y hasta la hospitalidad. Las interpretaciones de las experiencias vividas por el sujeto y por los demás surgen de significados colectivos que cobran relevancia en contextos socio-históricos y culturales particulares (Bruner, 2004). El contexto del conflicto armado colombiano conlleva a la creación tanto de significados como de redes de significación, muchos de los cuales se construyen en torno a la violencia como modo natural de relacionamiento.

Sin embargo, como lo propone Gergen (2007), a pesar de las vivencias los seres humanos no están poseídos por el pasado y es posible reducir el potencial destructivo de la violencia al crear conjuntamente nuevos significados, participar de prácticas dialógicas alternativas y cuidar de manera creativa las relaciones. En este sentido, en el contexto del conflicto armado es necesario visibilizar sentidos de los niños y niñas y de sus agentes socializadores que hablen de sus aprendizajes, de sus potencias y de los modos de transformación. Los cuales se dan necesariamente desde la acción colectiva, es decir, desde el ejercicio de establecer una red de solidaridad entendida de forma distinta a mecanismos tradicionales de asociación. En las relaciones en las que se construyen los niños y niñas y en los sentidos que crean acerca de sí mismos en dichas relaciones, es posible encontrar elementos generativos.

5.9.2 Prácticas de acción colectiva como alternativas de construcción de paz en la escuela: aportes desde el construccionismo social. En el contexto del conflicto armado se construyen lazos significativos que permiten la acción con otros y otras. Como lo mencionan Bello y Ruiz (2002) “la solidaridad es uno de los recursos que emergen frente a vivencias como aquellas del conflicto armado”.

La solidaridad se construye socialmente como una forma legítima de relación entre niños y niñas cuando ellos y ellas pueden fortalecer su potencial afectivo como posibilidad de reconocerse en su propia construcción social de la subjetividad política de niños y niñas, singularidad, en su distinción frente a los demás, pero en la aceptación profunda de que dicha singularidad sólo puede desplegarse en procesos intersubjetivos en los que hay que desarrollar posiciones de respeto frente al otro y la otra, afecto frente al otro y la otra, valoración frente al otro y la otra precisamente en su diferencia. Y es este reconocimiento de otros y otras, el que permite lo que hemos llamado la ampliación del círculo ético, la cual hace que se extiendan los márgenes de afectación frente a los demás y por ende, la capacidad solidaria de sentir con el otro u otra y, de actuar con y por el otro u otra, condiciones que están a la base de una manera solidaria de vivir.

Los procesos de pertenencia y participación se logran en los niños y niñas cuando se da un reconocimiento de su ciudadanía plena y de su condición de sujetos políticos capaces de la creación de nuevas realidades, y esto pasa por lo que en el proyecto hemos llamado fortalecimiento del potencial político. Siguiendo a Alvarado et al. (2012), lo político se asume como un ejercicio innegociable que partiendo de lo individual, se expresa en lo colectivo y está dirigido a la configuración de sentidos y prácticas que garanticen el bien colectivo. En este sentido, el carácter político de los niños y niñas como sujetos sociales se expresa en su capacidad de crear. Creación que se realiza a través de la emergencia de nuevos discursos y de acciones colectivas que transforman los marcos de valoración y las prácticas sociales y simbólicas que afectan la posibilidad del bien de las mayorías. Estos discursos y

prácticas impactan las maneras como las personas se relacionan entre sí y transforman los ejercicios de poder que se dan entre ellas.

En los niños y niñas que viven en contextos de conflicto armado o que han sido desplazados de sus entornos por éste, el potencial político se puede promover desde el desarrollo de la sensibilidad ciudadana y desde ejercicios concretos de participación democrática, toma de decisiones, desarrollo de posiciones éticas de reconocimiento y defensa de los derechos humanos. En palabras de una docente, este proceso requiere que los niños y niñas se sientan tenidos en cuenta y construyan una identidad colectiva.

5.9.3 Colombia: un contexto de guerra como marco de la construcción social de sus niños y niñas. Dentro del panorama de Colombia, los sectores populares están en medio de la guerra, del conflicto y la violencia generada por el sistema de injusticias, que está en la raíz del problema, pero que la otra violencia de las armas disfraza.

Los derechos sociales, culturales, políticos y económicos son vulnerados por decisiones que surgen desde los poderes ejecutivo y legislativo. El sistema judicial es acosado y atacado por los agentes del Estado que buscan minar su independencia, además de estar influenciado por intereses de grupos que producen corrupción a su interior. Los oscuros nubarrones que se ciernen sobre nuestro país son ahora ocultados por los desastres naturales que las administraciones utilizan para mimetizar las acciones de la corrupción que a todos los niveles pudren el sistema “democrático” colombiano.

Y en las esferas de lo invisible, encontramos a los niños y a las niñas de la guerra, esos seres humanos, supuestamente la esperanza de la civilización, como carne de cañón en la vanguardia de los frentes de batalla. Reclutados indiscriminadamente, ingresan a los ejércitos regulares e irregulares porque no tienen alternativas

económicas, sociales ni políticas. Son vulnerados sus derechos y obligados a cargar el fusil en vez de los útiles escolares. Son masacrados como falsos positivos en cumplimiento de perversos indicadores de logros militares. Son utilizados como objetos sexuales. Son arrojados a los campos de exterminio de las calles en las ciudades a vivir en medio de la mendicidad, la drogadicción y la delincuencia. Son los hijos de la violencia, de todas las violencias.

Los niños y niñas sufren de forma diferencial y aguda los impactos o consecuencias del conflicto; aquellos que no participan directamente dentro de los combates se ven obligados a ejercer labores como: “la instalación de minas, servicios de correo como estafetas o mensajeros, delación, espionaje, compras de provisiones, carga de pertrechos.” (Grajales, 1999: 1). Este sufrimiento de niños y niñas en contexto de guerra, se agudiza en la medida en que se ven obligados a presenciar y participar de los crímenes de guerra cometidos hacia otros: “Hubo cosas muy fuertes, como mirar fusilar a mis propios compañeros por cometer errores, como robarse la comida. Les hacían un juicio, un consejo de guerra, y si la mayoría votaba por fusilamiento, pues los fusilaban. Adicional a lo anterior, el panorama que deja la evolución reciente del conflicto, sigue muy distante aún de contemplar la derrota de los grupos armados irregulares. Estos siguen interesados en ampliar su pie de fuerza y representan un riesgo para los niños y niñas, tanto dentro como fuera de sus filas. En este contexto diversas acciones se han emprendido para mejorar las condiciones de vida y desarrollo humano de la niñez, algunas de las más importantes están ligadas a procesos de tipo investigativo que ha permitido ampliar las comprensiones de las diferentes aristas del fenómeno. No obstante, la investigación sobre los niños y las niñas en el conflicto armado aún no logra estar lo suficientemente articulada a las políticas, programa y proyectos que desde el Estado, la empresa privada y la sociedad civil se generan para atender a esta población y garantizar sus derechos. El estudio académico de la situación de las niñas y los niños en el conflicto armado ha derivado en diversos enfoques de abordaje a lo largo de las últimas dos décadas, los cuales se han ido transformando

a la luz de los movimientos jurídicos, económicos y políticos que se han desarrollado en los diferentes países que padecen este flagelo.

5.9.4 La escuela como territorio de paz. Las escuelas ubicadas en zonas de guerra presentan dificultades que tienen causas diversas. Uno de los factores más importantes que influye en la desmejora de sus condiciones es la baja formación de los educadores y educadoras, cuya poca preparación se puede atribuir a la falta de apoyo estatal, ya que desde las políticas educativas de formación de maestros se preparan educadores en las normales y universidades utilizando contenidos desarticulados de los ambientes de guerra que se viven en Colombia.

A pesar de que se han hecho algunos esfuerzos para contextualizar el conflicto en los contenidos curriculares de la escuela, estos no han tenido el respaldo suficiente y la fractura escuela-realidad social continúa siendo muy grande y con mayor impacto en las zonas de guerra. Los niños y las niñas, los profesores y las profesoras y las familias no poseen los elementos comprensivos que debería dar la educación y más bien se reproduce una formación carente de la universalidad que permita integrar la historia global y local desde lo social, lo cultural, lo político y lo económico. Los maestros y las maestras que van a trabajar en las zonas de guerra no lo hacen porque quieren, sino generalmente porque no tienen otra opción. Van contra su voluntad y con la percepción hacia estos territorios afectada por la estigmatización que hay sobre ellos. En este sentido, sólo esperan la oportunidad para salir de allí y mejorar su categoría en el escalafón docente y no para comprometerse como líderes sociales y analíticos de las problemáticas de las comunidades.

Estamos frente a un fenómeno de indiferencia, sin alternativas y que no habla claramente de la guerra, porque es una escuela vedada a problematizarse a sí misma para involucrar de una manera crítica a los actores que forman parte de ella. Los maestros y maestras no tienen elementos para interactuar con los niños y las

niñas que los consideran seres apáticos y duros. Los educadores se encuentran en medio de fuegos cruzados por parte de la guerrilla, los paramilitares y el ejército; cada uno de estos grupos con la intención de conquistar el territorio y sus habitantes; lo que genera que las personas que integran estas comunidades se conviertan en objetivo militar por las sospechas que despiertan en uno u otro bando. En esta lógica, los maestros y maestras también se inscriben en la categoría de enemigos. El panorama que se ha descrito de violencia en los escenarios de guerra y su influencia en la escuela genera temores y provoca la reacción poco amable de los educadores hacia los niños y las niñas, a la vez que tampoco se trazan estrategias para evitar la desertión de los estudiantes, una de las cuales estaría basada en la interacción con las familias, pues la falta de apoyo a los maestros por parte del Estado los convierte en seres indefensos y faltos de autonomía para tomar decisiones.

Otro elemento que agrava las condiciones y la problemática en las escuelas ubicadas en zonas de guerra es que la mayoría de los profesores pertenece a los partidos políticos tradicionales y debe responder a las pretensiones de sus jefes políticos que no tienen intenciones de que la situación cambie. Como los educadores tienen dificultades emocionales y no poseen la capacidad de interactuar con sus alumnos, los niños y las niñas les tienen miedo. En su agenda pedagógica no hay claridad y preparación para manejar estos temas. De lo único que se tiene certeza es la amenaza permanente sobre sus vidas y la zozobra que esto genera, lo cual repercute en el trato que dan a los niños y a las niñas.

Otra condición negativa de la escuela son los problemas administrativos, organizativos y de gestión; también se carece de currículos adecuados a los problemas que genera la guerra. Es un currículo desarticulado de la realidad social y la propuesta formativa no está hecha para intervenir ante la situación de guerra positiva y propositivamente, carece del contexto nacional e internacional en que se ubica la guerra y está completamente alejada de la misma.

En Lozano (2005: 114) el silencio es la expresión más dolorosa de esta indiferencia, porque “Le molestaba que la miraran y la señalaran, pero a su vez la hería el silencio, que nadie preguntara por su sufrimiento. Tanto que varias veces estalló y reclamó a directivas y alumnas por su indiferencia. ‘A nadie le importa, ¡a nadie!’”. Los actores en guerra, ya sea paramilitares, guerrilleros o el ejército, se han encargado de derrumbar los escenarios educativos convirtiéndolos en objetivo de sus ataques y en vez de Las escuelas como territorios de paz ser espacios físicos de juego y lúdica su deterioro los ha transformado en lugares poco atractivos y que generan miedo por su condición de blancos militares y territorios para sembrar el terror. En vez de diseminar semillas para la formación integral de los niños y las niñas, los actores en guerra plantan en ellos minas “quiebrapatatas” o dejan allí abandonados sus “juguetes” mortales, que, como trampas, esperan a que sus víctimas caigan en ellas cumpliendo su cometido de barbarie.

La guerra, como escenario de conflicto, es la instancia más aterradora, inmoral y antiética de los seres humanos; la hemos recorrido en el fenómeno de la deserción escolar y visto su origen en factores estructurales como la pobreza que hay en lugares apartados de selvas y montañas, lo que es aprovechado por los actores en guerra. Se agrega a este panorama la falta de oportunidades de los niños y las niñas, utilizada por los grupos violentos para hacer reclutamiento y ofrecer mejores condiciones de vida al calor de la contienda. Los niños y las niñas que van a buscar trabajo en los ejércitos guerreros o como “raspachines” no encuentran más alternativa. Así se gesta la guerra, la violencia armada, mientras el Estado no tiene presencia en la salud, en el empleo, en la educación y deja vacíos inmensos que ocupan los grupos armados. Sin educación no hay posibilidad de conocimiento, de transformación; por eso es muy grave cuando los niños y las niñas tienen que desertar de la escuela.

Una de las apuestas de las Escuelas como territorio de paz es buscar en la escuela de la vida la posibilidad de representar una realidad que por el hecho de serlo ya resulta incuestionable, irrepetible y por supuesto irreproducible, cuestión que hace emerger los mundos de la vida como los modos en los que es posible comprenderse como colectivo.

5.10 CONFLICTO ARMADO

El conflicto armado interno en Colombia, recrudecido en los últimos años y con crecientes niveles de degradación ha generado una grave crisis humanitaria en donde la superación de éste es el principal tema en la agenda nacional y de los esfuerzos de cooperación por parte de la comunidad internacional. La complejidad de esta situación y su prolongación en el tiempo, han requerido la intervención no solo del Gobierno colombiano sino del conjunto de las instituciones del Estado y además de la Comunidad Internacional. Para atender este conflicto se pusieron en marcha en Colombia procesos de Desarme, Desmovilización y Reinserción (en adelante DDR), con el objeto de que esto se constituya en componente de un amplio proyecto de reconciliación y paz, enmarcados en la Constitución y en los tratados internacionales en materia de Derechos Humanos (DD.HH), Derecho Internacional Humanitario (DIH) y Derecho Internacional Penal, todo esto con el fin de reincorporar a los miembros de grupos organizados al margen de la ley a la vida civil, económica y política y avanzar en el camino a la paz y a la reconciliación y garantizar los derechos de las víctimas a la verdad, a la justicia y a la reparación (VJR). El papel que está jugando la UE frente a este proceso de DDR y de acuerdo a su tradición de favorecer una solución negociada al conflicto y la atención y reconstrucción del tejido social, en especial en lo que tiene que ver con los desmovilizados menores de edad, es esencial, ya que en este desarrollo Colombia necesita tanto el apoyo económico como político que pueda ser brindado por medio de la cooperación de la UE; por todo esto se hace necesario explorar cual es la posición de la UE como actor internacional y sus intereses y estrategias frente a

este proceso, los principios y postulados de su política exterior frente a Colombia, cómo ha sido el desarrollo de la LJP y cómo se ha ido adelantando todo el proceso de DDR en especial con respecto a los niños.

5.10.1 PERMANENCIA DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES EN UN GRUPO ARMADO

Algunos niños y adolescentes que participan en el juego de la guerra, se mantienen motivados porque se sienten premiados y líderes dentro del grupo cuando asumen la responsabilidad de comandar a otros. Sin embargo, después de que pierden el encanto los símbolos de poder y la aventura, la intimidación y el miedo a que les hagan daño se convierten en los factores por los cuales es difícil tomar la decisión de abandonar el grupo.

Los niños y niñas desertores de la guerrilla enfrentan la posibilidad de un juicio dentro de la organización a la que pertenecían, que puede concluir con una condena de muerte. La amenaza es mayor si el menor de edad ha dado informaciones al Ejército. En condiciones de persecución deben abandonar su región de origen y romper la relación con sus familias. Según los testimonios recogidos por la Defensoría del Pueblo, en algunas ocasiones los niños y niñas deben pagar un tributo de trabajo forzado para salir de las filas de la organización (Grajales, 1999).

Por otra parte, Springer (2007) en su investigación muestra datos tan preocupantes como que el promedio de edad de los niños y niñas vinculados a un grupo armado es de 13 años aproximados, edad a la que prácticamente empiezan su sexualidad en el grupo.

5.10.2 LOS EFECTOS PSICOSOCIALES DE LA PERMANENCIA EN UN GRUPO ARMADO

De acuerdo con Álvarez y Aguirre (2002:45), se ha tomado en consideración el impacto que tiene sobre los menores el hecho de matar, herir, torturar y cometer actos violentos contra personas desconocidas o de la misma familia. En la mayoría de los casos se observa insensibilidad emocional, probablemente debido a las frecuentes escenas de muerte que deben presenciar en su quehacer cotidiano, razón por la cual no todos los desvinculados manifiestan sentimientos de culpa. Al respecto, Castaño afirma:

Cuando hablábamos del impacto de la guerra en los niños, nos referimos a su adaptación (insensibilidad) a ella, a su disposición a participar en ella, a las naturales manifestaciones de dolor, rabia, tristeza, inmovilidad de estos infantes, a la alteración o cambio en su cotidianidad, en su familia y en su entorno y a las desviaciones en el desarrollo psicosocial de los mismos. Como ya anotamos, la mayoría de los niños se adaptan a la situación de guerra y desde el punto de vista psicológico y psiquiátrico no presentan trastorno en su salud mental, es decir no sienten molestia emocional frente a sus propias actitudes violentas. Como individuos actuarán, pensarán y sentirán como el medio en que les ha tocado socializarse (1998:49).

Los menores que participan en el conflicto armado se enfrentan a cambios significativos en la forma de vida que tenían hasta ese momento (De Rooy, 2001; Orduz, 2000). Su rol de hijo, hermano, niño o adolescente va cambiando a una nueva clase de vida que implica formas de interacción distintas, roles diferentes y nuevas expectativas. Asimismo, quedan a merced de diferentes trastornos afectivos. El permanente estado de guerra y las relaciones que se construyen a su alrededor produce en los menores: depresión, ansiedad, trastornos del sueño, irritabilidad, agresividad, miedo, temor, aislamiento, desesperanza, desconsuelo, desconfianza, prevención, dificultades para establecer lazos afectivos con personas diferentes a su grupo, dificultad para trazar proyectos de vida por fuera del grupo, baja autoestima por las relaciones basadas en el autoritarismo y la negación de sus derechos, dificultad para tomar decisiones autónomas, estrés, indiferencia a la

muerte y adaptación psicológica al fenómeno de la violencia, desarrollando formas de sentir, pensar y actuar que en muchos casos los hace parecer insensibles emocionalmente. Por otra parte, durante su permanencia en el grupo armado pocas veces pueden elaborar el duelo de manera adecuada, sobre todo cuando se enfrentan a situaciones de pérdida de sus seres queridos. Por lo general, son privados de espacios físicos y temporales donde puedan expresar su pérdida, viéndose forzados a continuar con su rutina cotidiana. No obstante, la pérdida no sólo se da por la muerte, sino también por la separación cuando la posibilidad de regresar al seno de sus familias o mantener contacto con ellas se hace imposible. Incluso, en algunos casos, la separación del grupo armado también es percibida como una pérdida, pues su marco de referencia se desvanece y con él los lazos afectivos, los proyectos de vida y la propia identidad.

La guerra deja profundas huellas que determinan la identidad, los imaginarios y los modos de comprensión de la vida de los menores de edad. Los niños y niñas desvinculados no siempre logran romper los vínculos interiores que los unen con las prácticas de la muerte. El efecto más devastador del conflicto armado sobre la población infantil, que vive en las zonas de alta confrontación, es la formación de imaginarios favorables a la violencia. Los niños y niñas aprenden con facilidad que las armas dan la «razón», que la fuerza convertida en violencia ofrece espacios de reconocimiento y que, en actos de atrocidad en los que el cuerpo de los enemigos se mutila, queda establecido que la violencia se ejerce sin límites ni control (Grajales, 1999).

Un aspecto importante a tener en cuenta sobre la situación emocional que experimentan los menores durante su vinculación a un grupo armado, es la relación que establecen con el arma. Al aprender a vivir en estado de alerta total, su confianza sólo la depositan en el rifle, haciendo de éste un objeto receptor de sus afectos, símbolo de poder y compañía. Alrededor del poder de las armas se construye una ética organizadora de la vida, donde prima el orden de la imposición y la verticalidad de las relaciones. En los grupos armados, se obedece o se muere.

El interés por ascender en la escala de mando da sentido a la vida: el mayor logro es llegar a ser comandante. La verticalidad descalifica, amilana y coarta iniciativas. La ejecución de órdenes, el sometimiento severo a normas de comportamiento y la represión del castigo, limitan la estructuración del pensamiento autónomo y la elaboración de alternativas para la solución de problemas. De acuerdo con Álvarez y Aguirre (2002:1999), dichos patrones se mantienen entre los menores de origen campesino después de la desvinculación, quienes requieren constante aprobación para realizar actividades sencillas, ya que temen efectuar actos por iniciativa propia debido a las constantes asociaciones que hacen entre sanción y acto realizado sin previa autorización. La orden es que deben permanecer atentos a recibir instrucciones, siguiendo patrones rígidos de disciplina.

6. METODOLOGÍA

6.1 LOCALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación se llevará a cabo en el Municipio de San Andrés de Tumaco, es un municipio colombiano ubicado en el suroccidente del Departamento de Nariño, a 300 km de San Juan de Pasto. Es conocido como “La Perla del Pacífico” por ser un importante puerto en el Océano Pacífico. Entre sus paisajes marítimos se destacan el cabo Manglares, la bahía de Tumaco y las Islas del Gallo, La Barra, El Morro y su cabecera municipal o área urbana.

Se encuentra en el suroeste de Colombia, cerca de la frontera con Ecuador, y posee un clima tropical húmedo. Su población es mayoritariamente afrocolombiana e indígena. Es accesible por avión desde la ciudad de Cali y por vía terrestre desde la ciudad de Pasto, capital del departamento de Nariño. Cuenta con las siguientes aproximaciones:

Elevación: 2 m

Superficie: 3,760 km²

Población: 203,971 (2016)

Tiempo: 26 C, viento del SE a 6 km/h, humedad del 93 %

Lugar con amplia presencia de grupos armados como lo son: la gente del orden, los ELN, los del golfo y frente de Oliver Sinisterra manejado por alias “Guacho”; de los cuales se disputa una guerra por el territorio afectando a la comunidad en general. A pesar de la existencia de un alto índice de desempleo y baja escolaridad se resalta un crecimiento económico por parte de la siembra y cosecha de coca.

Abarcando la institución Educativa Francisco José de Caldas que cuenta actualmente con 78 estudiantes de los cuales oscilan entre las edades de 4 a 15

años de edad que cursan estudios primarios desde el grado preescolar hasta el grado quinto de primaria.

6.2 POBLACIÓN FOCAL

La población con la cual se espera trabajar en torno a la investigación es con Docentes de la institución Educativa Francisco José de Caldas tomando como base una muestra de 6 docentes con los cuales cuenta la sede Inguapí del Carmen.

Se trabajará un muestreo no probalístico con el tipo de muestreo intencional u ofimático, basado en los siguientes juicios:

- Docentes de grados primarios
- Con una población vulnerable en este caso NNA que se encuentren directa o indirectamente afectados por el conflicto armado dentro del municipio.

6.3 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

El presente estudio es una investigación cualitativa, llevada a cabo con familias vinculadas a la institución. El proceso para dar lugar a esta investigación parte inicialmente del proyecto de práctica de los estudiantes, quienes se vinculan a la institución como trabajadoras sociales practicantes y desarrollan un proyecto de intervención comunitaria para el fortalecimiento de las competencias parentales frente al conflicto armado; el cual surge, inicialmente, como diagnóstico de la lectura del contexto que las practicantes detectaron, la demanda institucional y el interés de poder aprender, estudiar y poner en práctica los aprendizajes logrados mediante su formación profesional.

Teniendo en cuenta que la investigación cualitativa es utilizada principalmente en las ciencias sociales, privilegiando los grupos de discusión, las técnicas de observación y la observación participante en la investigación se encontró la

etnografía como un tipo de investigación cualitativa propia de esta investigación. Al respecto, Hernández (2014) refiere la etnografía como una forma de investigación social cualitativa, orientando los estudios a las características y las cualidades de la población como objeto de estudio, a través de la observación participativa, que combina la interrelación con la población a la vez que se investiga. Se analizan los modos de vida, los comportamientos y la organización de la comunidad. Del mismo modo, se resalta la investigación participativa que tiene como uno de sus principios aportar y generar cambios o transformaciones en la comunidad para poder promover cambios en las condiciones de vida.

De igual modo se da uso del enfoque cuantitativo dado que los resultados deben ser clasificados y/o ordenados de tal forma que promuevan un análisis general de la investigación.

Es decir, que el eje central del mismo es identificar las causas culturales que afectan en la presencia de habilidades y competencias parentales de diez familias vinculadas al programa de hogar gestor de niños y niñas con algún tipo de violencia por conflicto armado dentro de la institución educativa Francisco José de Caldas del municipio de Tumaco años 2017-2018.

En relación a las formas de recolección de datos, en la investigación cualitativa el autor refiere que se privilegian las observaciones, los diarios de campo, las grabaciones, las citas textuales de los participantes, las entrevistas, las anotaciones, las bitácoras, los diarios y todo objeto que pueda resultar útil.

6.4 TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Para la obtención de información en cuanto a la investigación se precisa apoyarse en:

- Diseño bibliográfico

- La constitución Política de Colombia como fuente principal
- Normas Nacionales
- Revistas nacionales e internacionales
- Material web
- Diseño de campo
- Entrevistas a la población objeto
- Recopilación de material gráfico
- Visitas domiciliarias a familias

6.5 DISEÑO PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS PRIMARIOS

Para la recolección de datos se realizará una investigación de campo de tipo mixto cualitativo y cuantitativo.

6.6 DESCRIPCIÓN DEL PROCESO DE RECOLECCIÓN DE DATOS PRIMARIOS

Dentro de las técnicas de recolección de datos están: entrevistas a la población focal, observación participante y no participante; de igual manera se aplicarán los instrumentos para la recopilación de información tales como cuestionario, guía de entrevistas, grabaciones.

6.7 FASES DE LA INVESTIGACIÓN

1. Fase exploratoria: se analizará la población para tomar así el grupo focal de docentes dentro de la institución
2. Fase de trabajo de campo y valoración: se valorará el grupo de docentes mediante una encuesta, entrevistas y observación participante y no participante.
3. Fase de recolección de datos
4. Fase de análisis de datos

5. Fase de presentación de propuesta

6.8 TIPO DE INVESTIGACIÓN

El desarrollo del problema es un tipo de investigación con enfoque mixto, debido a su alta facilidad de organización, búsqueda, entendimiento y aprendizaje al momento de hacer una investigación, además es una de las que brinda mayor comodidad para realizar este proyecto debidamente.

6.9 ASPECTOS ETICOS DE LA INVESTIGACION

Para la realización de la presente investigación se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos en concordancia con el código de ética profesional del trabajador social capitulo dos artículos 13 punto E, respetar sus decisiones y G, mantener la confidencialidad de la información recibida, cuidando el buen nombre de las personas se realizaron los siguientes procedimientos:

La información recolectada de cada familia en donde se detecta ausencia de habilidades y competencias parentales frente al conflicto armado y los resultados fueron organizados de forma general guardando la identidad de cada persona participante.

7. MARCO LEGAL

Teniendo en cuenta la importancia de incluir en el marco legal a cada niño y niña en espacios de conflicto, se precisa destacar cada ente que le protege. Es así como se destacan los siguientes:

Grandes temores se han generado frente al trámite y a los posibles beneficiados con el acto legislativo conocido como marco legal para la paz, que plantea hasta la cesación de los procesos penales para los miembros de grupos armados al margen de la ley y para los agentes del Estado. Los críticos de la iniciativa han manifestado su preocupación por la posibilidad de que con la norma se abra un boquete jurídico por medio del cual resulten beneficiados narcotraficantes, miembros de las bacrim, autores de falsos positivos, exfuncionarios del DAS y mandos medios de la guerrilla involucrados en delitos de lesa humanidad.

Aunque se han intentado varias fórmulas para hacer claridad y superar las críticas, la clave podría estar en una herramienta ya empleada en su momento para destrabar el trámite de la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras: el planteamiento del “conflicto armado” en Colombia. Así lo reconoció el senador y coautor del marco legal para la paz, Roy Barreras, quien recordó que para definir el universo de personas que serían beneficiadas por la Ley de Víctimas fue necesario hacerlo en el marco del conflicto, para así evitar que los afectados por la delincuencia común reclamaran la reparación.

Para hablar sobre la normatividad del conflicto armado colombiano, debemos acudir a un área del Derecho Internacional Público a la que se le ha denominado Derecho Internacional Humanitario en la medida en que desde allí se desprende todo lo relacionado con el conflicto. Dentro de esta área encontramos los cuatro convenios de Ginebra de 1949, teniendo en común el artículo 3 que regula lo atinente a los conflictos armados internos; por otra parte encontramos los dos protocolos

adicionales a los cuatro convenios de Ginebra de 1977, de los cuales, el primero de ellos regula lo relacionado con los conflictos armados internacionales y el segundo de ellos se relaciona con los conflictos armados internos; es así entonces que de hablarse de un conflicto en Colombia, este sería de carácter interno y por lo tanto se aplicaría el artículo tres común y el protocolo dos de 1977. Es así como en 1994 a través de la Ley 171 se aprobó el protocolo dos de los cuatro convenios relativo a los conflictos internos y entró en vigencia en 1996. Por otra parte, para 1980 en la Ley 42 el Estado había firmado un acuerdo de sede con el Comité Internacional de la Cruz Roja, para permitirle realizar sus acciones humanitarias como máximo guardián del Derecho Internacional Humanitario.

En torno a lo anterior por medio de la ley 852 de 2003 se protege y regula a las actividades humanitarias y brinda garantías para su ejercicio y en relación con esto encontramos que para el año 2004 en la ley 875 se regula el uso del emblema de la cruz roja y de la media luna roja y otros emblemas, que sirve como signo distintivo para las unidades y medios sanitarios dentro del marco de un conflicto armado. Es importante mencionar que existen diferentes tratados y convenios que han sido ratificados por Colombia e incorporados por medio de una ley que versan sobre los métodos y medios de cómo se puede hacer un conflicto y de igual forma sobre las personas que se encuentran protegidas en el marco del mismo.

Por otra parte, cabe resaltar que a través de la Ley 599 de 2000 (Código Penal Colombiano) se introdujo el título dos, en donde se encuentran tipificadas conductas punibles en relación con las personas y los bienes protegidos por el Derecho Internacional Humanitario. De la misma forma en el contexto de un proceso de justicia transicional se profirió la ley 975 de 2005 para la reincorporación de miembros de grupos armados a la sociedad civil con la finalidad de contribuir con la paz nacional. Adicional a lo anterior en la ley 742 de 2002 se aprueba el estatuto de la Corte Penal Internacional, este tribunal tendrá potestad de investigar y sancionar a aquellas personas cometan crímenes con amplia trascendencia internacional y

principalmente sobre aquellos que atenten contra los Derechos Humanos y el Derecho Internacional Humanitario.

En desarrollo de estos propósitos, el Gobierno Nacional impulsó ante el Congreso de la República y éste expidió un marco normativo para la reincorporación de estas personas, el cual es el corolario de un proceso de producción de normas, con las que se ha pretendido garantizar un camino a la paz atendiendo situaciones de coyuntura, lo que ha hecho que sean insuficientes para superar una situación altamente compleja, es el caso de la Ley 418 de 1997, prorrogada por la Ley 548 de 1999, a su vez modificada por la Ley 782 de 2002, normas a las que se agrega la Ley 975 de 2005, conocida como la Ley de Justicia y Paz. Con el ánimo de contribuir al fortalecimiento de las políticas públicas que se han diseñado e impulsado para alcanzar la paz y la reconciliación, en el 2005 la Procuraduría General de la Nación, con el apoyo de AID/MSD, inició un programa de seguimiento, monitoreo, verificación y control preventivo a las políticas de desmovilización y reinserción definidas por el marco jurídico antes mencionado. Con esto, el gobierno colombiano presentó en la reunión de Cartagena el decreto 1385 de 1994, la Ley 548 de 1999 y las posteriores modificaciones y ampliaciones contempladas en las leyes 128 de 2002, 782 de 2002 y el decreto 128 de 2003, en los cuales se condensa todo el proceso de desmovilización.

Luego de más de dos años de debates legislativos intensos y polarizados acompañados de fuertes críticas y profundas recomendaciones desde diversos sectores nacionales y de organizaciones internacionales, el gobierno tramitó ante el Congreso lo que se constituyó en definitiva como la llamada “Ley de Justicia y Paz” (LJP), o Ley 975 de 2005, la cual ha sido recientemente ampliada a través del decreto reglamentario 4760 de 2005 y la sentencia de la Corte Constitucional C-370 de 2006 que la declaró exequible pero con ciertas reformas de contenido. A través de dicho instrumento jurídico se pretende establecer un marco legal para la desmovilización de miembros de grupos armados al margen de la ley, involucrados

en la comisión de graves crímenes contra la población civil en el contexto del conflicto armado. Así mismo, surge como complemento jurídico la Ley 782 de 2002, para los casos en que las conductas delictivas cometidas por los miembros de los grupos armados organizados al margen de la ley, durante y con ocasión de su pertenencia al grupo, no quedasen cobijadas por dicha norma.

Igualmente, la ley contempla medidas restaurativas para las víctimas, la creación de órganos encargados del esclarecimiento de los hechos históricos y la asistencia a las víctimas. Algunas de las críticas que ha recibido esta ley, es que no reúne los requisitos indispensables para lograr niveles adecuados de Verdad, Justicia y Reparación y se ha percibido desde la comunidad internacional y desde la sociedad europea, gran preocupación e incertidumbre frente a la posibilidad de que esta Ley sea indulgente con los paramilitares y también que pueda llevar a desmesurados grados de impunidad en el proceso. La Unión Europea (UE), al ser el principal aportante a la cooperación internacional en el mundo y en Colombia, y uno de los más fervientes abanderados de la causa de los derechos humanos, juega un papel preponderante en este contexto internacional; por esto, desde el principio fue la UE quien exigió un marco jurídico para el DDR.

Las relaciones entre Colombia y la UE, han estado marcadas, en los dos últimos años, por una intensa gestión diplomática del gobierno de Uribe para la consecución de apoyo al proceso de desmovilización paramilitar, y en especial, a la LJP. En este sentido el Consejo de Asuntos Generales y de Relaciones Exteriores adoptó la Declaración No 2678 del día 3 de octubre de 2005, en la cual expresa su posición tradicional de apoyo al gobierno de Colombia a través de su política de cooperación para el fortalecimiento institucional y ayuda humanitaria, pero haciendo énfasis en la necesidad de búsqueda de una solución negociada del conflicto armado y en el cumplimiento de las recomendaciones internacionales en materia de derechos humanos.

En el contenido detallado de la Declaración de octubre, se puede constatar un apoyo relativo a la LJP, entendido desde el pragmatismo comunitario de apoyar la salida negociada y de aprovechar cualquier estrategia que permita avanzar en la consecución de la paz. Sin embargo, como se deduce de la misma declaración, el apoyo es moderado y está condicionado a una adecuada aplicación de la LJP por parte del gobierno colombiano.

Todo esto demuestra la gran preocupación que tiene la UE gracias a las críticas que han realizado a la LJP diversos organismos internacionales en cuanto a vacíos en su marco legal y en su aplicación, y, a que la LJP no cumple con los estándares establecidos en los acuerdos internacionales sobre derechos humanos (DDHH) y derecho internacional humanitario (DIH), por lo cual no garantiza los niveles adecuados de Verdad, Justicia y Reparación. Como podemos ver, el papel que está jugando la UE frente a este proceso de DDR y de acuerdo a su tradición de favorecer una solución negociada al conflicto y la atención y reconstrucción del tejido social, en especial en lo que tiene que ver con los desmovilizados menores de edad, es esencial, ya que en este desarrollo Colombia necesita tanto el apoyo económico como político que pueda ser brindado por medio de la cooperación de la UE; por todo esto se hace necesario explorar cual es la posición de la UE como actor internacional y sus intereses y estrategias frente a este proceso, los principios y postulados de su política exterior frente a Colombia, cómo ha sido el desarrollo de la LJP y cómo se ha ido adelantando todo el proceso de DDR en especial con respecto a los niños. Todo lo anterior enfocado dentro de una de las teorías de Relaciones Internacionales como el multilateralismo, para responder a la pregunta rectora de la presente investigación: ¿Cuál ha sido el papel asumido por la Unión Europea frente a la Ley de Justicia y Paz y frente al actual proceso de Desarme, Desmovilización y Reinserción de los niños pertenecientes a grupos armados al margen de la Ley dentro del conflicto armado colombiano?.

8. MARCO CONCEPTUAL

8.1 APOYO PSICOSOCIAL PARA RESTABLECIMIENTO DE DERECHOS

Se desarrolla proceso psicosocial de apoyo y fortalecimiento a la familia durante diez (10) intervenciones al mes con cada niño, niña o adolescente y su familia o red vincular de apoyo.

Cada sesión tiene una duración de cuarenta y cinco (45) minutos y se pueden desarrollar en el domicilio de las familias o en las instalaciones del operador. Se deben establecer días y horario de atención. Se proporciona un refrigerio industrializado.

8.2 LA CAPACIDAD DE APEGO

Tiene relación con los recursos emotivos, cognitivos y conductuales que tiene los padres o cuidadores para apegarse a los niños y responder a sus necesidades. La teoría del apego de Bowlby ha puesto de manifiesto que en los primeros años de vida, la cercanía del niño con padres o cuidadores que apoyen su desarrollo constituye una fuente de recursos significativos en función de su vida futura. Una persona que durante su infancia tuvo apego seguro con sus padres, en su adultez podrá desarrollar relaciones basadas en la confianza y seguridad. En cambio, una persona que durante su infancia, tuvo experiencias negativas con sus padres, las que generaron apegos de tipo inseguro o desorganizado, tendrá dificultades para establecer relaciones en las que no intervengan ansiedades, inestabilidades, desconfianzas inscritas en su psiquis.

8.3 LA CAPACIDAD DE COMUNICACIÓN EMPÁTICA

Tiene que ver con la capacidad de los padres de sintonizar con el mundo interno de sus hijos, reconocer las manifestaciones emocionales y gestuales que denotan estados de ánimo y necesidades, lo que favorece el desarrollo de mecanismos de respuesta adecuados a las necesidades de los niños.

La capacidad de satisfacer las necesidades de los niños a través de prácticas de crianza son modelos culturales que se transmiten de generación en generación, que tienen relación con los procesos de aprendizajes que desarrollan los padres con sus hijos, vinculados con la protección, educación y satisfacción de necesidades.

La capacidad de participar en redes sociales y de utilizar los recursos comunitarios: la parentalidad es una práctica social, que requiere conformar redes de apoyo, que fortalezcan y proporcionen recursos para la vida familiar. En este sentido, la existencia de redes familiares, sociales e institucionales, así como el reconocimiento y validación de éstas por padres y cuidadores, constituyen un elemento significativo en el desarrollo de un buen ejercicio de parentalidad. Se puede considerar los recursos institucionales como una fuente central para el apoyo de la vida familiar.

8.4 EL AFECTO

“No a los malos tratos, si al contacto físico positivo y contenedor”.

8.5 LA COMUNICACIÓN

Ambiente de escucha mutua, respeto y empatía, pero manteniendo una jerarquía de competencias.

Una disponibilidad múltiple y el ofrecer a los niños y niñas una diversidad de experiencias en espacios diferenciados a nivel de:

- Espacios afectivos que permitan a los niños ser sujetos de una relación. Estos espacios, son posibles cuando los padres y cuidadores poseen capacidades de apego con los niños y, como consecuencia de esto, la empatía necesaria para entender el lenguaje a través de las cuales éstos expresan sus necesidades.
- Espacios íntimos, reconociendo en el hijo o la hija como una persona única. Son espacios de intercambio donde se refuerzan sus rasgos, atributos y capacidades.
- Espacios lúdicos, las madres, padres y/o cuidadores que son capaces de jugar con los niños, aparte de facilitar vivencias gratificantes, permiten desarrollar procesos de aprendizaje en donde la imaginación y la razón confluyen, facilitando al niño o niña la comprensión y adaptación a su medio. Los espacios de aprendizaje serán útiles en la medida que los niños se van haciendo sujetos sociales estimulados por lo que ven. En edades más tempranas, los niños aprenden más de lo que el adulto hace que de lo que dice; más tarde, el acceso al pensamiento simbólico y a la palabra agrega la posibilidad de aprender de lo que el otro dice.

En tal sentido, la coherencia del comportamiento de los padres, cuidadores y comunidad con sus discursos resulta fundamental, de allí, la importancia de la calidad de las relaciones, pues un ejemplo vale más que mil palabras.

8.6 ESTABILIDAD

Los niños y niñas necesitan de una continuidad a largo plazo, de relaciones que aseguren no sólo sus cuidados, sino también la protección para preservarles de los riesgos del entorno, tanto en la cantidad del tiempo destinada a los hijos, como en la calidad de la relación en los momentos que están con ellos.

8.7 ACCESIBILIDAD

Un adulto significativo para un niño o niña debería estar siempre accesible, lo que implica presencia y disponibilidad. d. Perspicacia o intuición: entendida como la capacidad para percibir y mostrar alegría y satisfacción por los cambios con que los hijos muestran el progreso de su desarrollo. e. Eficacia: la atención y educación adecuada que reciban los niños y niñas por parte de padres y/o cuidadores para poder desarrollarse sanamente.

8.8 COHERENCIA

Sean capaces de ofrecer un sentido coherente a sus comportamientos. La búsqueda de sentido es uno de los motores con el que los niños ingresan en el mundo de los significados de los actos, conductas y discurso de los demás. Al integrar estos significados los niños le dan sentido a sus propios comportamientos.

9. CONCLUSIONES

EL Rol del Trabajador Social en el presente trabajo es interceder entre el Estado y los Ciudadanos por medio de la Investigación Social, generando así planes de acción que puedan asegurar la vida digna, el acceso a la economía y la vida en sociedad; dejándonos evidenciar una equidad social y económica rentable para cualquier caso; otro rol es el Asistencialismo.

Así mismo es importante destacar dentro de la institución la necesidad de reconceptualización del conflicto armado como una realidad que debe ser aceptada y tratada, en situaciones como la de Colombia es netamente necesario, lo que varía es que se usa por un determinado tiempo y luego se cambia por otra manera de intervención.

Es importante resaltar que, el Trabajador Social necesita una mayor credibilidad por parte del Estado Colombiano, pues es de saber que, en ocasiones nos delegan funciones Asistencialistas o netamente administrativas, bloqueando así nuestras capacidades y competencias (Investigativas, prácticas, desarrollativas, asociativa, entre otras) generando más insuficiencia en los servicios y atenciones públicas y una mayor creciente de intervenciones de entidades privadas y ONG de otros países, alejando al Estado Colombiano de un Desarrollo Económico y Social.

Todo lo anterior nos refleja la importancia que debemos tener como profesionales en esta sociedad y por tanto en esta realidad dentro de las instituciones educativas, generando una mayor inclusión, equidad, sanidad, accesibilidad, credibilidad; ser parte de una sociedad como la nuestra nos da ventajas, pues tenemos las competencias y aptitudes que en otros países no tienen por no conocer esta realidad, es importante tener amor y respeto por la vida tribal y nuestros ancestros Indígenas y Afros.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁNGEL BOTERO, Adriana María y ALVARADO DUQUE, Carlos Fernando. Diálogo entre autores y lectores. Una exploración de la comunicación como experiencia estética. 2015.
- BERLO, David; Modelo de comunicación
- CONGRESO DE COLOMBIA. Ley 1098 de 2006 (noviembre, 8). "Por la cual se expide el Código de Infancia y Adolescencia"
- DE JONG, Eloísa. "Trabajo Social, familia e intervención" en: La familia en los albores del nuevo milenio. Argentina: Editorial Espacio.
- DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN (DNP). Normativa para accesibilidad. Recuperado de: <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Programa%20Nacional%20del%20Servicio%20al%20Ciudadano/NORMATIVA%20ACCESIBILIDAD.pdf>
- FERNÁNDEZ BALLESTEROS, Gerontología Social, Madrid: Editorial Pirámide.
- HERNANDEZ, Carlos Augusto; Educación y Comunicación: Pedagogía y Cambio Cultural. Revista Universidad Central.
- LANDRIEL, Eduardo. Informe sobre la Tercera Edad en Argentina. Disponible en: <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/congresos/reg/slets/slets-017-031.pdf>
- LOURO, Bernal. Manual para la intervención en salud. La Habana: Editorial Ciencias Médicas.
- LUHMANN, Niklas. Teoría de la Sociedad y Pedagogía. 1996.
- LUHMANN, Niklas. Teoría emergente de los sistemas sociales. 1a ed. Bogotá: Distribooks Editores. 2016. Alexander Ortiz Ocaña. Ediciones Ediberun.
- YURI ROMERO PICÓN, YURI CHÁVEZ PLAZAS. El juego de la guerra, niños, niñas y adolescentes en el conflicto armado Colombia. 2008. Tabula rasa n.8
- ZORIN, Z.M. Psicología de la personalidad.

ANEXOS

Anexo A. Cronograma

CRONOGRAMA

Meses y Semanas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Actividades	JUL	AGO	SEP	OCT	NOV	DIC	ENE	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN	JUL	AGO
Información Básica	X	X												
Revisión Bibliográfica	X	X												
Definición Problema		X	X											
Formulación del proyecto			X											
Corrección del proyecto			X	X										
Aprobación del proyecto				X	X									
Elaboración de capítulos					X	X	X	X						
Encuestas								X	X					
Elaboración conclusiones									X	X				
Lectura de Asesores										X	X			
Revisión del informe												X	X	
Corrección del informe												X	X	
Informe final														X

Anexo B. Preguntas realizadas sobre conflicto armado y habilidades aplicadas dentro del hogar.

¿Considera que su crianza influye en el comportamiento que maneja con su hijo sobre el conflicto armado?

Si	No	Argumento
X		Familia (1) “considero que mi crianza afecta de algún modo el trato con mi hijo que nació en violencia y ha crecido en el conflicto. porque el ambiente en el que crecí estaba rodeado de un trato fuerte o mejor dicho de violencia.
X		Familia (1) “considero que mi crianza afecta de algún modo el trato con mi hijo que nació en violencia y ha crecido en el conflicto. porque el ambiente en el que crecí estaba rodeado de un trato fuerte o mejor dicho de violencia. No tratar a mi hijo con paciencia en ocasiones es complicado”.
	X	Familia (2) “cuando recuerdo como me criaron miro que hay momentos en los que yo me comporto igual con mi hija, para mi familia mi hija es una niña anormal, para mi es una niña que puede hacer todo sin importar el conflicto”.
	X	Familia (3) “la crianza que tuve fue muy compleja, me criaron con golpes, discriminación, sin tener en cuenta que crecería y haría quizás lo mismo. Sin embargo, me he esforzado por ser mejor madre para mi hija. Por eso no influye mi crianza a pesar de la violencia”

¿Qué entiende por habilidades parentales y competencias parentales dentro del marco del conflicto como proceso de educación?

Respuesta:

En general se considera que las habilidades forman parte del proceso de comunicación, debe de ser manejada en cada hogar y dentro de la institución.

Los padres argumentan que no se ven ni mucho menos se muestran en los hogares.

¿Sabe que son las habilidades parentales dentro de un proceso de comunicación?

Familia seleccionada	Si	No
Familia (1)		X
Familia (2)	X	
Familia (3)		X
Familia (4)	X	

¿Considera que dentro de las actividades en la institución se realizan actividades que promuevan las habilidades parentales para acabar con el conflicto armado?

¿Cuales?

FAMILIA	SI	NO	PORQUE
1	X		Hablan del conflicto pero no como manejarlo
2		X	No asisto a las actividades
3	X		Se realizan actividades pero no de ese tipo
4		X	No se realizan actividades para los padres
5	X		Se llevan a cabo actividades pero no considero que profundicen en el conflicto actual
6		X	No se desarrollan actividades de ningún tipo que manejen el conflicto armado

¿Considera que apoya el proceso de aprendizaje de su hijo en condición de violencia por conflicto armado?

Si	No
	X
	X
	X
	X
	X

Análisis de pregunta:

NO, porque no cuento con la habilidad para poder ayudarlo, en general no saben cómo ayudar a sus hijos que han tenido episodios de violencia.

¿Dentro de su familia ha convivido con un familiar que ha sido sometido a violencia por conflicto armado?

Familia (integrante que participa)	Si	No
Madre		X
Madre		X
Padre		X
Padre	X	
Hermano	X	
Primo	X	

¿Considera que la relación emocional con su hijo en condición de violencia se ve afectada?

Familia (integrante que participa)	Si	No
Madre		X
Madre		X
Padre		X
Padre		X
Hermano	X	
Primo		X

¿Según su criterio la capacidad de satisfacer las necesidades de su hijo a través de prácticas de crianza es adecuada?

Familia (integrante que participa)	Si	No
Madre		X
Madre	X	
Padre	X	
Padre		X
Hermano		X
Primo		X

¿Cree que las costumbres de su familia de origen influyen en el trato con su hijo frente al conflicto?

Familia (integrante que participa)	Si	No
Madre	X	
Madre	X	
Padre	X	
Padre	x	
Hermano		X
Primo		X

Anexo C. Plantilla de visita domiciliaria

FORMATO DE VISITA DOMICILIARIA

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

NOMBRE DE INTEGRANTE FAMILIAR		
DOCUMENTO DE IDENTIDAD		
EDAD		
ESTADO CIVIL	CASADA	CONYUGUE
OCUPACIÓN		
TELÉFONO DE RESIDENCIA		
NUMERO CELULAR		
DIRECCIÓN DE RESIDENCIA		
BARRIO		
NOMBRE DE INTEGRANTE		
DOCUMENTO DE IDENTIDAD		
EDAD		
ESTADO CIVIL	CASADO	CONYUGUE
OCUPACIÓN		
PROFESIÓN U OFICIO		
TELÉFONO DE RESIDENCIA		
NUMERO CELULAR		

DIRECCIÓN	
BARRIO	

DESCRIPCIÓN DE PACIENTE IDENTIFICADO

CONTEXTO INMEDIATO

Tipo de vivienda: arrendada o propia		
Estructura física del inmueble (descripción física de la vivienda)		
Estructura ocupacional del inmueble (descripción de enseres con los que cuenta la familia)	Sala	

	Cocina	
	Baño	
Seguridad social	EPS :	

MOTIVO DE CONSULTA:

INSTRUMENTOS DE EVALUACION:

ANTECEDENTES FAMILIARES IMPORTANTES

CONCEPTO DESERCIÓN FAMILIAR

ANALISIS DE DIMENSIONES

SUBSISTEMAS

CICLO VITAL FAMILIAR

LIMITES

TIPO DE FAMILIA SEGÚN LÍMITES

ADAPTABILIDAD:

JERARQUÍA:

ALIANZAS:
POSTURAS:
COMUNICACIÓN:
FUNCIONAMIENTO INSTRUMENTAL

GEOGRAFÍA FAMILIAR:

MAPA DE ESTRUCTURA DE VIVIENDA:

RECURSOS:

PLAN DE INTERVENCION:

