



Tejiendo diálogos intersubjetivos alrededor del maltrato infantil

Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Desarrollo Educativo y Social

Presentado por:
Yesica Jimena Rojas Peña

Universidad Pedagógica Nacional - CINDE
Facultad de Educación
Maestría en Desarrollo Educativo y Social
Bogotá D.C.
2020



Tejiendo diálogos intersubjetivos alrededor del maltrato infantil

Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Desarrollo Educativo y Social

Presentado por:

Yesica Jimena Rojas Peña

Directora:

Mónica Adelaida Lovera Zuluaga

Universidad Pedagógica Nacional - CINDE

Facultad de Educación

Maestría en Desarrollo Educativo y Social

Bogotá D.C.

2020

Tabla de contenido

	Pág.
Introducción	11
Capítulo I	13
La necesidad de tejer diálogos intersubjetivos alrededor del maltrato	13
1.1. Antecedentes Investigativos en torno al maltrato físico y emocional de los niños en el entorno familiar.....	13
1.2. Planteamiento del problema.....	24
1.3. Objetivos	30
1.3.1. Objetivo general	30
1.3.2. Objetivos Específicos	30
Capítulo II.....	31
Fundamentos conceptuales del maltrato infantil como construcción social y cultural.....	31
2.1. La Violencia y el maltrato infantil como fenómeno complejo.....	31
2.2. Una mirada a las Infancias como construcción social y cultural	36
2.3. Las familias como actores claves en el cuidado y crianza	38
2.4. Los Sentidos subjetivos como una forma de acercarse a la comprensión de la realidad.....	40
Capítulo III.....	42
El camino metodológico recorrido.....	42
3.1. El Construccionismo social: la forma como se crean y comparten comprensiones frente al mundo y si mismos	42
3.2. Paradigma hermenéutico y Enfoque cualitativo.....	45
3.3. La Investigación Narrativa como medio para comprender y resignificar los sentidos subjetivos	46
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de la información.....	49

3.4.1.	Cartografía del cuerpo y las emociones.....	51
3.4.2.	Taller de co-creación.	51
3.4.3.	Entrevistas semiestructuradas.....	52
3.5.	Población participante	52
3.6.	Ruta metodológica de la investigación.....	54
3.7.	Técnica de análisis de contenido.....	54
Capítulo IV.....		61
Análisis y discusión de resultados		61
4.1.	Prácticas de crianza relacionadas con el maltrato infantil.....	61
4.1.1.	Prácticas de crianza.	61
4.1.2.	Maltrato infantil.....	70
4.2.	Sentidos subjetivos que se han construido alrededor del maltrato infantil	83
4.2.1.	Significados.	83
4.2.2.	Emociones.	86
4.3.	Narrativas generativas de las familias alrededor del maltrato infantil.....	91
4.3.1.	Nuevas realidades en el entorno	92
4.3.2.	La re-significación de las prácticas de crianza	96
Conclusiones.....		106
Recomendaciones		109
Referencias.....		110
Anexos		118

Lista de figuras

	Pág.
Figura 1. Violencia intrafamiliar en Colombia periodo 2016-2018.	24
Figura 2. Violencia intrafamiliar en Boyacá periodo 2016-2018.	25
Figura 3. Modelo ecológico para explicar las causas determinantes y factores de riesgo de la violencia contra la niñez	35
Figura 4. Ruta metodológica de la investigación.....	54
Figura 5. Frecuencia de unidades se sentido según categorías y subcategorías de análisis.....	59
Figura 6. Vista en red según categorías y subcategorías de análisis.....	60
Figura 7. Cartografía Social del Cuerpo en donde se evidencian las acciones de los padres y la familia cuando sucede el maltrato.....	68
Figura 8. Cartografía Social de las Emociones en donde se evidencian los lugares de la casa en donde se ha ejercido maltrato infantil.	82
Figura 9. Cartografía Social del Cuerpo en donde se evidencian los pensamientos de poco aprecio y disgusto que tienen los niños cuando sucede el maltrato.	84
Figura 10. Cartografía Social del Cuerpo en donde se evidencian las emociones frecuentes que tienen los niños cuando sucede el maltrato.....	87
Figura 11. Cartografía Social del Cuerpo en donde se evidencian las emociones frecuentes que tienen los niños cuando sucede el maltrato.....	89
Figura 12. Evidencia de la Cartografía Social de las Emociones del estudiante N7.	102

Lista de tablas

	Pág.
Tabla 1. Definición de categorías de análisis.....	55
Tabla 2. Sistematización de objetivos categorías e instrumentos.	56
Tabla 3. Descripción de collages elaborados por las familias.	97
Tabla 4. Lugares de la casa que les gusta a los niños y niñas.....	99

Lista de anexos

	Pág.
Anexo 1. Dibujos realizados por los niños y niñas en clase.	118
Anexo 2. Consentimiento informado padres de familia.	120
Anexo 3. Consentimiento informado niños y niñas.....	121
Anexo 4. Consentimiento informado docente.	122
Anexo 5. Formato cartografía social del cuerpo (CSC) y de las emociones (CSE)	123
Anexo 6. Formato microhistorias familiares.	131
Anexo 7. Formato entrevistas	138

Glosario

Construccionismo social: enfoque dentro del cual se entiende cómo la sociedad por medio del lenguaje y las relaciones construye imaginarios, representaciones, significados y sentidos para los sujetos (Gergen, 2006).

Maltrato infantil: “El maltrato infantil se define como los abusos y la desatención de que son objeto los menores de 18 años, e incluye todos los tipos de maltrato físico o psicológico, abuso sexual, desatención, negligencia y explotación comercial o de otro tipo que causen o puedan causar un daño a la salud, desarrollo o dignidad del niño, o poner en peligro su supervivencia, en el contexto de una relación de responsabilidad, confianza o poder.” (OMS, 2016b, p. 1).

Maltrato físico: es el uso deliberado de la fuerza física contra un niño que puede ocasionar o no daños en la salud, supervivencia, el desarrollo o su dignidad. Gran parte de este tipo de maltrato se da en el hogar y sucede con el propósito de castigar al niño: golpes, palizas, patadas, zarandeos, mordiscos, abrasamientos, quemaduras, asfixia, etc. (OMS, 2016b).

Maltrato emocional o psicológico: es la aislada o reiterada dejación por parte de un progenitor (o cuidador) que generan en el niño un ambiente inapropiado y carente de apoyo que ocasionan daños en el bienestar físico, mental, espiritual, moral o social. Se incluyen en esta tipología las restricciones de movimientos, menosprecio continuado, culpabilización, amenazas, actos de terror, discriminación, ridiculización, entre otras formas de rechazo u hostilidad no física (OMS, 2016b).

Narrativas generativas: Relatos y relaciones que no solo describen, sino que también generan realidades. Es una posición desde los recursos y potencias relacionales se generan realidades en las que los niños y niñas, sus familias y agentes educativos y comunitarios, aportan de manera activa a procesos de construcción de paz y reconciliación. Es la emergencia de nuevos significados basados en el interés de un futuro distinto al pasado vivido y a su fuerte carga de

violencias, resaltando las alegrías, aprendizajes, resistencias y recursos individuales y colectivos. (Ospina-Alvarado et al., 2018, p. 36).

Naturalización de la violencia: “un proceso socialmente aprendido en los diferentes grupos o instituciones e implica la legitimación de esta como una forma de interacción y resolución de conflictos” (Páez et al., 2016, p. 19)

Prácticas de crianza: “son acciones que se orientan a garantizar la supervivencia de los niños y niñas, favorecer su crecimiento, desarrollo psicosocial, y aprendizaje de conocimientos; son acciones que, una vez inducidas, le permiten reconocer e interpretar su entorno” (Aguirre, 2000, p. 28).

Sentidos subjetivos: “la expresión simbólico-emocional de la realidad en sus múltiples efectos, directos y colaterales, sobre la organización subjetiva actual del sujeto y de los espacios sociales en que aquel actúa” (González-Rey, 2010, p. 251).

Resumen

El maltrato infantil se ha naturalizado como práctica de crianza dentro de las familias, especialmente en el sector rural. Los niños, niñas y sus familias son sujetos que han construido diferentes sentidos subjetivos que explican sus creencias y potencias respecto a este tipo de violencia en el hogar. El objetivo de esta investigación fue reconocer las narrativas de las familias y los niños y niñas inmersos en prácticas de maltrato infantil en el ámbito familiar, vinculados a una I.E. rural del municipio de Puerto Boyacá (Boyacá), con el fin de ofrecer pistas para la comprensión y resignificación de este fenómeno desde una mirada intersubjetiva. Se construye un fundamento teórico desde la violencia, las prácticas de crianza, las familias y los sentidos subjetivos. El marco metodológico tiene un sustento desde el construccionismo social, para ubicarse en un paradigma hermenéutico, enfoque cualitativo y la investigación narrativa como medio para comprender y resignificar los sentidos subjetivos. Se utilizan como instrumentos las cartografías sociales del cuerpo y las emociones, talleres de co-creación de microhistorias familiares con títeres y collage plástico y entrevistas semiestructuradas. Los participantes son 9 estudiantes entre los 5 y 9 años con sus familias, y una docente con más de 30 años de experiencia y convivencia en ese contexto rural. Se realiza un análisis de contenido al corpus resultante, apoyado con el software de análisis cualitativo Atlas Ti. Se encuentran prácticas de crianza de las familias en donde el maltrato físico y psicológico emerge cuando los llamados de atención o el diálogo no son efectivos para corregir una conducta concreta del niño o la niña. Estas formas de crianza se han naturalizado en la comunidad rural y se sustentan en diferentes factores históricos y del contexto. En los niños el maltrato físico genera sentimientos de poco afecto por parte de sus padres – madres y corporalmente genera dolor en el corazón. Tanto los niños y niñas, como sus familias, coinciden que se deben fortalecer los lazos familiares, compartir tiempo juntos y concebir prácticas diferentes de crianza como las palabras de afecto, el diálogo y las prohibiciones. Se concluye que, en las familias del contexto rural estudiado, existe una mezcla de actitudes afectivas y represivas que potencializan el cuidado amoroso o el maltrato físico y psicológico. Se debe seguir trabajando desde la familia, la comunidad y las instituciones públicas para resignificar las prácticas de crianza relacionadas con el maltrato.

Palabras clave: Sentidos subjetivos, maltrato infantil, prácticas de crianza.

Abstract.

Child abuse has become naturalized as a parenting practice within families, especially in the rural sector. Boys, girls and their families are subjects that have constructed different subjective senses that explain their beliefs and strengths regarding this type of violence in the home. The objective of this research was to recognize the narratives of families and children immersed in child abuse practices in the family environment, linked to the rural headquarters of the José Joaquín Ortiz Technical Institution in Puerto Boyacá, in order to offer clues for the understanding and re-meaning of this phenomenon from an intersubjective perspective. A theoretical foundation is built from violence, parenting practices, families and subjective senses. The methodological framework has a foundation from social constructionism and generative narratives, to be located in a hermeneutical paradigm, qualitative approach and narrative research as a means to understand and resignify the subjective senses. The instruments used are social cartographies of the body and emotions, workshops for the co-creation of family micro-histories with puppets and plastic collage, and semi-structured interviews. The participants are 9 students between the ages of 5 and 9 with their families, and a teacher with more than 30 years of experience and coexistence in this rural context. A content analysis is performed on the resulting corpus, supported with the qualitative analysis software Atlas T.I. Family upbringing practices are found where physical and psychological abuse emerges when the calls for attention or dialogue that have become naturalized in the rural community and that are based on different historical and context factors. In children, physical abuse generates feelings of little affection on the part of their parents - mothers and bodily it causes pain in the heart. Both boys and girls, as well as their families, agree that family ties should be strengthened, share time together, and conceive different parenting practices such as words of affection, dialogue and prohibitions. It is concluded that, in the families of the rural context studied, there is a mixture of affective and repressive attitudes that potentiate loving care or physical and psychological abuse. It is necessary to continue working from the family, the community and public institutions to resignify parenting practices related to abuse.

Keywords: Subjective senses, child abuse, parenting practices.

Introducción

La familia, como la infancia y la violencia, es una construcción social y cultural. Este es un espacio de socialización en el que se configuran los sentidos y creencias respecto a la realidad (Aguirre, 2000; Violante, 2008a). Uno de los fenómenos históricos que ha evolucionado, pero aún permanece, es el maltrato infantil, el cual se ha naturalizado en las sociedades como una forma de educación y castigo de los hijos, especialmente en el sector rural.

En el departamento de Boyacá y en el municipio de Puerto Boyacá se ha identificado la presencia de estas dinámicas de violencia en el hogar y en los estudiantes de una I.E. rural, contexto específico de esta investigación, se ha visto la presencia del fenómeno de la violencia intrafamiliar hacia los niños, ya sea como víctimas u observadores.

Desde las concepciones de infancia cercanas a la mirada constructorista social y postmoderna, los niños y niñas son agentes sociales con voz propia y capacidad de agencia (Dahlberg et al., 2005). De ahí la importancia de entender qué sentidos subjetivos han formado alrededor del maltrato, los factores ecológicos que influyen en el fenómeno de la violencia en el hogar y qué lenguajes afirmativos permiten resignificar las prácticas de crianza.

El objetivo de esta investigación es reconocer las narrativas de las familias y los niños y niñas inmersos en prácticas de maltrato infantil en el ámbito familiar, vinculados a la sede rural una I.E. en Puerto Boyacá, con el fin de ofrecer pistas para la comprensión y resignificación de este fenómeno desde una mirada intersubjetiva.

Se hace un abordaje teórico desde el constructorismo social (Gergen, 2006), la violencia desde una perspectiva sistémica (Bronfenbrenner, 1979; OPS, 2003), las diferentes miradas y formas de entender la infancia (Dahlberg et al., 2005), las prácticas de crianza (Violante, 2008a, 2008b; Cussianovich, 2013), los sentidos subjetivos (González-Rey, 2010), la naturalización de la violencia (Páez et al, 2016) y las narrativas generativas (Ospina-Alvarado et al, 2018).

La investigación se aborda desde un paradigma hermenéutico, un enfoque cualitativo y la investigación narrativa como medio para comprender y resignificar los sentidos subjetivos. Como técnicas de recolección de información se encuentran las cartografías sociales del cuerpo y las emociones, talleres de co-creación de microhistorias familiares con títeres y collage plástico y entrevistas semiestructuradas. Los participantes son 9 estudiantes entre los 5 y 9 años con sus familias, y una docente con más de 30 años de experiencia y convivencia en ese contexto rural.

Se realiza un análisis de contenido al corpus resultante, apoyado con el software de análisis cualitativo Atlas Ti.

Este trabajo enriquece la mirada que se tiene actualmente del maltrato, vinculando las voces y narrativas propias de los niños y niñas, además de entender el fenómeno desde una mirada ecológica o sistémica y permitir diálogos intergeneracionales que permitan generar transformaciones en las significaciones de los actores.

El trabajo se construye en cuatro capítulos. El primero describe la necesidad de tejer diálogos intersubjetivos en torno al maltrato infantil, haciendo énfasis en los antecedentes investigativos, el planteamiento del problema y objetivos de la investigación. El segundo capítulo establece los fundamentos conceptuales y teóricos del maltrato infantil como construcción social e histórica, con algunas miradas respecto a la violencia, las infancias, las familias y los sentidos subjetivos. El tercer capítulo se centra en el camino metodológico recorrido y su fundamentación en el construccionismo social, la investigación narrativa, paradigma, enfoque, instrumentos, participantes y técnicas de análisis de datos. En el cuarto capítulo se analizan y discuten los resultados en tres grandes grupos: las prácticas de crianza relacionadas con el maltrato infantil, los sentidos subjetivos construidos alrededor de este fenómeno y las narrativas generativas de las familias. Al final, se plantean algunas conclusiones.

Capítulo I

La necesidad de tejer diálogos intersubjetivos alrededor del maltrato

1.1. Antecedentes Investigativos en torno al maltrato físico y emocional de los niños en el entorno familiar

Para efectos de conocer el estado del conocimiento en ámbitos investigativos se consultaron fuentes producidas entre el 2010 y 2018 que involucraran resultados respecto al maltrato infantil en el entorno familiar. En este ejercicio se encontraron alrededor de 10 investigaciones a nivel internacional, nacional y local que aportaron al análisis de la violencia contra la niñez. Estas investigaciones se consultaron en google académico y de manera individualizada en los repositorios institucionales de algunas universidades con trayectoria en este tema o por su reconocimiento a nivel local; estas fueron: Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Nacional, Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE), Universidad de Manizales y Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

La mayoría de investigaciones encontradas sobre la violencia contra la niñez en Colombia se han centrado en la violencia escolar, el conflicto armado y, en menor medida, en el maltrato infantil en el entorno familiar. Si bien la violencia intrafamiliar es aquella que protagonizan uno o varios miembros de la familia hacia otros parientes del hogar infringiendo daño físico, psicoemocional, sexual económico y social; el maltrato infantil en el entorno familiar hace referencia a los abusos (físicos, psicológicos, sexuales, desatención, negligencia, explotación comercial u otro tipo) que son objeto los menores de 18 años dentro del hogar, basadas en relaciones asimétricas de poder. En este sentido, esta investigación se centra en el maltrato físico y psicológico que reciben los niños y niñas por parte de sus cuidadores y excluye otros tipos de maltrato, así como de violencia (escolar, de pareja, por ejemplo).

Dado este enfoque, la revisión de antecedentes realizada permite observar que el estudio del maltrato infantil en el entorno familiar ha sido frecuente y en algunos casos limitada en cuanto a los grados de transición a quinto grado. Los estudios hallados se han centrado en

estudiar el fenómeno de forma cualitativa a través de entrevistas, grupos focales, observación y cuestionarios, y en menor medida, de forma cuantitativa con instrumentos psicométricos.

Entre las investigaciones encontradas se destacan tres enfoques de trabajo: 1) aquellos que se centran en las consecuencias o impactos que tiene la violencia en los niños; 2) aquellas que ubican los factores de riesgo de este tipo de violencia en la infancia; y 3) aquellos que se centran en recoger las voces y/o percepciones de los propios niños; aunque en general se encuentra que son escasos los estudios que buscan comprender el fenómeno desde la perspectiva de los niños y niñas o a través del establecimiento de diálogos intergeneracionales con las familias y la escuela.

En relación a los estudios que se centran en recoger las consecuencias e impactos que tiene la violencia en los niños, Deambrosio et al. (2018) realizaron una investigación en Argentina en la que se propusieron dos objetivos: por un lado, analizar las diferencias en el desempeño de un protocolo neurocognitivo en niños y niñas que experimentaron maltrato en comparación con niños y niñas que no lo sufrieron; por otro lado, examinar si existen diferencias entre niños y niñas víctimas de maltrato, institucionalizados y no institucionalizados. Los autores evaluaron 30 niños y niñas de 7 a 12 años de edad (11 institucionalizados, 19 no institucionalizados) que fueron separados judicialmente de su núcleo familiar por hechos de violencia y 24 en el grupo control. En la metodología los autores utilizaron instrumentos de medición como WISC IV, el Tomal, el Test de la Mirada, el Test de Metidas de Pata y la Escala Scared.

Los autores encuentran que los niños y niñas que sufrieron maltrato obtuvieron rendimientos inferiores que el grupo control en tareas que involucran capacidad intelectual y memoria. Así mismo, los niños y niñas maltratados tuvieron mayores índices de ansiedad respecto a los no maltratados. Deambrosio et al. (2018) concluyeron que las situaciones de violencia vividas en forma temprana impactan negativamente en el desarrollo cognitivo y socioemocional del niño o la niña; aspecto que coincide con lo planteado por los autores de su sustento teórico. Este antecedente se centra analíticamente en la relación entre el maltrato y consecuencias en el desarrollo infantil, específicamente, permite establecer la conexión negativa

que existe entre la violencia que el estudiante percibe o vive en su hogar y su desempeño académico.

Así mismo, en México, Arumir (2017) realizó una investigación en la que se propuso identificar la violencia intrafamiliar en estudiantes de 5° grado de la escuela primaria para conocer su impacto. La autora utiliza un enfoque de tipo cuantitativo-descriptivo en el que aplica un cuestionario de 13 preguntas a veinticinco (25) niños y niñas que acuden a una escuela primaria en edades entre los 10 y 12 años. Se encuentra que en su mayoría los padres de familia castigan a sus hijos una vez al mes (64%) y una vez a la semana (28%), sólo el 4% del castigo es físico, el 64% no los dejan ver televisión y el 32% no los dejan salir a jugar. La autora concluye que el maltrato infantil en este grupo de estudiantes es bajo, pero, independientemente de la frecuencia del maltrato físico o emocional, las repercusiones pueden observarse en el lenguaje infantil y en el desempeño escolar. Esta última afirmación de la autora no obedece a una comprobación empírica del estudio, sino a la discusión de resultados con los enfoques teóricos utilizados.

A nivel nacional, Aros, Gómez, & Rozo (2018) presentan su investigación cuyo propósito fue comprender cómo las manifestaciones de violencia en el contexto escolar influyen en la configuración del sujeto infante. A pesar de que su temática central no es el maltrato infantil en el hogar, esta investigación provee resultados respecto a ella, gracias a que se realiza desde una perspectiva estructural que acude a los significados de los actores educativos acerca de las vivencias en relación a la violencia. La recolección de datos se realizó por medio de una entrevista semiestructurada para profesores, grupos de discusión para padres y relatos de vida para las niñas y niños entre los 9 y 11 años de edad de una institución educativa ubicada en la localidad de Usme, Bogotá D. C. Las vivencias recogidas se analizaron desde la teoría del Reconocimiento Intersubjetivo de Honneth y Ricoeur. Respecto a la violencia familiar, los investigadores encontraron que las problemáticas familiares relacionadas con violencia o separación de padres generan reproducción de la violencia en los hijos. Las situaciones encontradas abarcan mujeres sometidas al maltrato físico, psicológico y verbal por sus parejas, niños criados por sus abuelos, hermanos o madres cabeza de familia; problemas de alcohol, drogadicción o asesinados por la violencia. Los autores concluyen que las vivencias en el mundo familiar influyen en la configuración del sujeto y sus primeros significados de la vida.

Esta investigación plantea un antecedente que confirma la influencia de la familia en el comportamiento de los estudiantes y establece bases metodológicas para triangulación de datos que pueden ser útiles para investigar cómo comprenden el maltrato infantil ejercido en el hogar de los estudiantes que hacen parte de la presente investigación. Asimismo, este antecedente permite tener un referente respecto a las características de la violencia familiar y el maltrato infantil que viven los estudiantes en niveles de transición y primaria.

La importancia fundamental de esta investigación radica en el enfoque estructural que asume, la complejidad que encierra el maltrato infantil en la familia, el lugar de lo intergeneracional y la configuración de la subjetividad que hay en los postulados. A pesar de ello la investigación tiene un enfoque descriptivo que desconoce las posibilidades que tienen los diálogos intergeneracionales para transformar y crear nuevas realidades en torno al maltrato infantil.

En Cartagena, Alvear, Castillo, & Pardo (2014) se propusieron analizar cómo los conflictos familiares pueden influir en el proceso de aprendizaje de los niños y niñas de transición de una institución educativa de la ciudad de Cartagena. Sustentan su investigación desde el constructivismo con autores como Piaget, Vygotsky y Erickson y la fenomenología de Husserl. Con un modelo investigativo de tipo social histórico, los autores entrevistaron a los padres de familia, docentes y psicóloga de la institución y realizaron observación del comportamiento de los niños. Como resultado, se encuentra que existe gran variabilidad en el grado de conflictos presentados en las familias, tipo de relación padre-madre, afectividad y maltrato que podría existir entre ellos. Así mismo, se encuentra que el conflicto familiar puede ser positivo cuando se resuelve, pero negativo cuando queda sin resolver. Las autoras concluyen que, según los datos recolectados, los niños y niñas que viven situaciones de conflicto pueden llegar a presentar bajo rendimiento académico, debido a la pérdida de motivación y mayor vulnerabilidad. A pesar de que este estudio no indaga directamente la dinámica del maltrato infantil, demuestra el reconocimiento de diversos actores de la influencia de los conflictos familiares en el rendimiento académico de los niños y niñas en la escuela.

Por otro lado, Vanegas (2014) aborda el análisis de la incidencia de la violencia intrafamiliar en los problemas de conducta internalizada y externalizada en niños y niñas escolarizados de la Guajira. La investigación es de enfoque cuantitativo y se estudió una muestra aleatoria conformada por 104 niños y niñas de 7 a 12 años en el contexto de su dinámica familiar

y escolar. La investigación aborda teóricamente la violencia intrafamiliar como un fenómeno complejo y multidimensional, sus consecuencias y los problemas de conducta internalizante (ansiedad, aislamiento social y depresión) y externalizante (agresión, peleas). Como resultado, se encuentra que para los niños y niñas estar expuestos a maltrato en diferentes formas tienen consecuencias negativas en la interacción familiar, aislamiento, comportamientos agresivos y bajo rendimiento escolar, entre otros. Este antecedente muestra una faceta interna y externa de las consecuencias que existen en los estudiantes debido a la violencia intrafamiliar; de esta manera, al comprender cómo representan este tipo de violencia, se pueden reconocer manifestaciones internas y externas de la misma.

Finalmente, en el ámbito local se realizó la indagación sobre estudios de violencia intrafamiliar en niños y niñas escolarizados, sin embargo, fueron escasas. Se resalta la investigación de Buitrago, Pulido, & Güichá (2017) cuyo propósito fue establecer la relación entre cohesión familiar y nivel de sintomatología depresiva en adolescentes escolarizados de una institución educativa en Tunja (Boyacá). A partir de muestreo no probabilístico se obtuvo un total de 244 estudiantes de básica secundaria y se utilizaron instrumentos psicométricos para medir la depresión, cohesión familiar y obtener datos sociodemográficos. Como resultado se encuentra que un menor nivel de cohesión familiar está correlacionado con un mayor nivel de sintomatología depresiva. Este antecedente, a pesar de no desarrollarse en nivel de educación primaria, plantea una relación comprobada empíricamente entre la “disfuncionalidad” familiar y la depresión.

Luego de este recorrido, se observa que los estudios que se centran en recoger las consecuencias e impactos que tiene la violencia en los niños han utilizado enfoques cualitativos y cuantitativos, y todos ellos han identificado consecuencias en la salud, en la emocionalidad, en el comportamiento y en el desempeño escolar. Se destaca el lugar dado a los actores relacionados como la familia, docentes y niños y niñas para comprender el fenómeno del maltrato y la violencia intrafamiliar; no obstante, estos estudios se quedan en una etapa descriptiva y correlacional que, aunque brindan resultados de gran utilidad, no les permite avanzar a estas comunidades hacia la transformación de estas realidades.

Por otro lado, existe un grupo de estudios que identifican factores de riesgo para el maltrato infantil. Desde el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE y la Universidad Pedagógica Nacional, Gamboa & Ramírez (2016) se propusieron como objetivo identificar factores de riesgo presentes en los contextos familiar y comunitario de los niños y niñas entre ocho y trece años de edad que son atendidos en el Centro Zonal Kennedy del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. La muestra de la investigación está compuesta por 20 niños y niñas entre 8 y 13 años de edad seleccionados por encontrarse dentro de la población atendida por problemas de comportamiento. Como herramientas de recolección se realizaron grupos focales con los niños y entrevistas a la coordinadora del Centro Zonal, el profesional de enlace del SNBF y la profesional de asistencia y asesoría a la familia del mismo Centro Zonal. Dentro de los resultados, uno de los factores de riesgo encontrados es que los niños y niñas se convierten en elementos de disputa entre padres separados, lo que se presta para ser manipulados emocionalmente y estar en presencia de agresiones físicas y psicológicas. Como consecuencia de estas problemáticas, los autores encuentran que los niños generalmente terminan siendo agresivos, distantes, inconformes, introvertidos, aislados socialmente y vinculados a actividades delictivas.

Esta investigación se enfoca en niños y niñas que ya poseen problemas de comportamiento, lo que permite entender las dinámicas familiares y factores de riesgo de este grupo en especial y cómo se comprende la violencia intrafamiliar en estudiantes que la han sufrido de manera más frecuente. Un aporte clave de esta investigación es el involucramiento de profesionales del Sistema Nacional del Bienestar Familiar y expertos en familia dentro del proceso de estudio del maltrato infantil, sus factores de riesgo y consecuencias.

A nivel del departamento de Boyacá se han realizado algunas investigaciones, las cuales son las más cercanas a explicar las características y factores que tiene el maltrato infantil en el entorno familiar. Tovar (2011) se propuso determinar la correlación entre el potencial de maltrato físico infantil y las variables personalidad, calidad de vida y crianza en una muestra de padres y madres de Boyacá. El diseño de investigación fue descriptivo correlacional y se aplicaron cuestionarios validados en otras investigaciones para cada una de estas variables, a 37 padres y 38 madres entre los 22 y 63 años seleccionados aleatoriamente de una institución

educativa de Boyacá. Los resultados indicaron que el potencial de maltrato físico infantil estaría en relación directa con el malestar psicológico, rigidez, problemas con la familia de origen, problemas con los hijos, infelicidad con la vida y agresividad. Mientras tanto, el potencial de maltrato físico infantil varía en relación inversa con la asertividad, flexibilidad, sociabilidad, tolerancia a la frustración, capacidad de resolución de duelo, cuidado responsable, cuidado afectivo, satisfacción con la crianza y bienestar físico. Como conclusión, la autora argumenta que el bajo bienestar subjetivo y la infelicidad son variables que potencializan el maltrato infantil. Además, el conocimiento de estos factores potencializadores el maltrato permiten la puesta en marcha de programas de prevención en las comunidades. Se observa entonces que en contextos rurales los padres de familia generalmente descargan sus conflictos emocionales hacia los hijos en forma de agresividad y violencia, en algunos casos reproduciendo el trato recibido por su familia de origen.

Este último fue precisamente el enfoque de Gutiérrez (2012), quien se propuso reforzar los factores protectores y minimizar aquellos de riesgo relacionados con conductas maltratadoras hacia los niños y niñas, a través del diseño y la implementación de un programa de prevención del maltrato infantil dirigido a la comunidad formadora de los hogares comunitarios del municipio de La Capilla (Boyacá), los cuales tienen un contexto eminentemente rural. Mediante la aplicación de cuestionarios y lluvia de ideas con madres comunitarias, se identificó que las principales causas del maltrato infantil observado en sus comunidades son la historia del maltrato de los padres, la utilización del castigo físico como medida correctiva de conductas negativas en los niños y niñas, la ingesta de alcohol por parte de los padres y las condiciones económicas desfavorables. Respecto al programa de prevención se desarrollaron 10 sesiones de trabajo donde se procuró la interacción entre padres de familia; los efectos del programa esperan verse en el mediano y largo plazo.

Por su parte, Castillo (2013) se propuso determinar las condiciones de maltrato infantil y de desnutrición de los niños y niñas de cero a cinco años en el departamento de Boyacá, relacionadas con el riesgo de daño cerebral y las implicaciones en los procesos educativos y definir lineamientos de orientación a la política pública para la primera infancia que contribuyan a solucionar las necesidades encontradas. La investigación adoptó un enfoque de hermenéutica crítica y empírico

analítico. Es un estudio de tipo observacional de corte transversal realizado y financiado por la Secretaría de Salud del Departamento de Boyacá donde se aplicó un instrumento denominado “Encuesta de hogares sobre prácticas que protegen la salud infantil”. Como resultado, se encontró que, en promedio, el 25% de los niños y niñas boyacenses en su primera infancia son castigados físicamente; sin contar el subregistro, pues los padres o cuidadores tienden a ocultar este tipo de información. Adicional a ello se encuentra que los padres tienen baja socialización con sus hijos, existe negligencia que conlleva a accidentes o lesiones graves, el 23.3% presenta desnutrición crónica y el 64.3% se encuentra en situación de pobreza. En el contexto rural boyacense, esta investigación encontró que los padres de familia tienen generalmente situación de pobreza, comparten poco con sus hijos y el descuido produce problemas de alimentación, accidentes y lesiones.

Castillo (2013) encuentra que los altos índices de maltrato y desnutrición están relacionados con el castigo físico como una forma socialmente válida de disciplinar a los hijos, lo cual se ve reforzado por ambientes de pobreza y miseria que se vive en el entorno rural, negligencia en el cuidado, inaccesibilidad a la figura materna, ausencia de la figura paterna, baja escolaridad de los padres de familia, restricción del juego y baja calidad y cobertura de la educación inicial. Como conclusión general a su investigación, el autor argumenta que el maltrato físico y la desnutrición lesionan la estructura y composición cerebral, responsable de las emociones y la cognición; en consecuencia, limita el logro de objetivos educativos y el desempeño social.

Luego de este recorrido, se puede afirmar que los estudios que identifican factores de riesgo para el maltrato infantil evidencian la complejidad de causas estructurales, psicológicas, personales, económicas, entre otros, que confluyen para que exista este tipo de violencia. Algunas de ellas, en el entorno rural, se relacionan con la naturalización y reproducción generacional del castigo físico como forma de corrección de los hijos y se ha reforzado por las bajas condiciones socioeconómicas y el consumo de alcohol que tienen los padres/madres de este contexto. Además de estas evidencias, el aporte de este grupo de estudios es la consideración de los profesionales que atienden problemáticas de maltrato infantil a nivel regional y dentro de las comunidades locales, pues ellos poseen información y experiencia relevante para nutrir esta clase de investigaciones.

Existe un grupo de estudios que se centran en recoger las voces de los niños y las niñas para comprender el fenómeno del maltrato infantil. A nivel internacional, Bello (2016), tras determinar que los estudios sobre violencia han prescindido de los niños y las niñas centrándose en los adultos como los únicos intérpretes y responsables de la protección, plantea un estudio cuyo objetivo es recoger las vivencias, opiniones y expectativas de los niños y niñas sobre cómo perciben la violencia y el maltrato contra la infancia. Para ello, el autor consultó una muestra aleatoria de una población infantil de 10 a 12 años residentes en territorio español, y por otro lado, realizó grupos focales con niños y niñas que participan en programas sociales promovidos por entidades colaboradoras de la Fundación Educación y Cooperación (Educo) en contextos de elevado riesgo de violencia.

Aunque el estudio muestra múltiples resultados sobre las situaciones de violencia y maltrato que viven los niños y las niñas, Bello (2016) encuentra que dentro de la violencia física la forma más común es el maltrato físico infringido especialmente por parte de personas adultas del ámbito familiar y en algunas ocasiones en el contexto escolar. Como explicación de este fenómeno, Bello (2016) encuentra en su investigación que una parte de los adultos y la sociedad ven la violencia como una herramienta educativa o forma de castigo válida y aceptable; justificada en ocasiones como consecuencia o una necesidad frente a las condiciones socioeconómicas que viven algunas familias. Así mismo, Bello (2016) concluye que los niños se sienten desprotegidos, desconfían de los adultos y se sienten culpabilizados por el maltratador.

Por su parte, Barreto et al., (2018) describen la percepción de violencia desde escolares de dos instituciones educativas de la localidad de Kennedy, Bogotá. Utilizan un enfoque cualitativo y un tipo Investigación Acción Participativa (IAP) para analizar la información recolectada en 15 grupos focales de 5 estudiantes entre los 5 y 12 años, elegidos aleatoriamente. Los estudiantes pertenecen a los grados transición a quinto de primaria, estratos 1 y 2. Los autores plantearon cuatro categorías de análisis: causas, problemática, consecuencias y soluciones, de donde emergieron 8 categorías adicionales, dentro de las cuales se resalta la violencia intrafamiliar, física y verbal, consumo de sustancias psicoactivas y abuso sexual. Efectivamente, los autores encuentran en las voces de los niños y niñas que están expuestos a peleas entre sus padres, gritos, regaños, amenazas de muerte y violencia sexual. Esto ha traído como consecuencia a los infantes angustia y problemas psicológicos, emocionales, físicos, sociales, dificultades en el colegio al ver violentados de esta manera su

integridad. Dentro de las soluciones a la problemática, los niños y niña argumentan que es importante contarles a otros familiares cuando suceden actos de violencia, exigir a los papas que mejoren la convivencia, contarle a la docente o contarle a los amigos. A pesar de que este estudio plantea la IAP como tipo de investigación, sus resultados son descriptivos, es decir, no se evidencian acciones para transformar la realidad de los niños y niñas investigados y sus voces solo describen la soluciones o actos que han realizado cuando suceden actos de violencia en torno al hogar.

En la misma ciudad, Morales & Silva (2016) desarrollaron una investigación en una institución educativa ubicada en la localidad quinta de Usme de la ciudad de Bogotá, con el fin de conocer y analizar las representaciones sociales de los estudiantes de grado quinto con respecto a la violencia entre pares, reconociendo sus propias voces y miradas acerca de esta problemática. Los autores plantean el estudio desde un enfoque cualitativo-hermenéutico a partir de siete grupos focales, con estudiantes de 10 años de edad, donde se presentan casos de violencia física, verbal o relacional. Se toma como punto de referencia de las representaciones sociales a Denisse Jodelet y se estructura tres categorías: condiciones del contexto para la apropiación de representaciones sociales, estructuración cognitiva y dimensión actitudinal. Dentro de los resultados, Morales & Silva (2016) encuentran que, por ejemplo, la violencia contra la mujer se legitima por el hecho de ver al padre de familia golpear a su pareja en la casa. Concluyen, por lo tanto, que la familia es el primer espacio de socialización que juega un papel fundamental en la configuración de las representaciones sociales, a tal punto que, los niños expuestos a los malos tratos asumen la violencia como una forma normal de relación entre los sujetos que puede proyectarse en las relaciones escolares. Resalta además que en la escuela un docente puede gestionar y atender los casos de violencia física debido a las marcas visibles en el cuerpo, mientras que la violencia verbal y relacional en muchos casos queda sin el manejo adecuado.

La revisión de antecedentes realizada permite observar que el estudio del maltrato infantil tiene abordajes metodológicos, teóricos y contextuales característicos. Desde lo metodológico, predomina en los estudios consultados el abordaje cuantitativo y cualitativo, a nivel descriptivo y en algunos a nivel correlacional. En cada una de estas investigaciones se utilizan encuestas, entrevistas, grupos focales y la observación como métodos de recolección de información.

Desde lo teórico, las investigaciones consultadas otorgan un carácter informativo a los niños y niñas y sus percepciones, siendo un aspecto menos tratado cómo comprenden, significan o representan la violencia intrafamiliar los niños y niñas, a partir de las cuales, pueden generarse estrategias de acción más significativas. Estos estudios también demuestran la ausencia de una visión estructural y compleja que no solo vincule las voces de los niños y niñas, sino que reúna a otros actores como familia, maestros, entre otros. También es importante resaltar que estas investigaciones sitúan en los niños y niñas un papel de receptores de la cultura de la violencia, que reaccionan de una u otra manera ante estos actos, pero no como agentes de cambio.

Desde lo contextual, el estudio del entorno familiar ha sido frecuente y en algunos casos ha sido escaso en las edades que abarcan los estudiantes de transición a quinto grado. Sin embargo, en los últimos cinco años existen muy pocas investigaciones que estudian el maltrato infantil en el entorno familiar en niños escolarizados de entornos rurales o del departamento de Boyacá, siendo este uno de los departamentos que más presenta este tipo de violencia, sin contar con los innumerables casos que nunca llegan al conocimiento de las autoridades.

El lugar de la escuela atribuido en todas estas investigaciones ha sido más restitutivo que preventivo. Es decir, en la escuela es en donde se evidencian las consecuencias del maltrato infantil y en donde se estudia, conceptualiza y describe este fenómeno para enmarcarlo como una de las causas del fracaso escolar, pero ha sido incipiente el papel otorgado como agente de cambio frente a esta problemática.

Considerando lo encontrado en las investigaciones, se vio la pertinencia de realizar una construcción intencionada del conocimiento que permita involucrar a los niños y niñas escolarizados que hacen parte del fenómeno del maltrato infantil en el entorno familiar y propiciar diálogos intergeneracionales con las familias, docentes y otros profesionales con miras a comprender esa realidad desde una mirada intersubjetiva que permita construir nuevos procesos relacionales, nuevos significados y narrativas generativas que traduzcan el lenguaje en acción.

1.2. Planteamiento del problema

La violencia intrafamiliar es un fenómeno que está presente en la sociedad colombiana y dentro del cual se ven involucrados los niños y niñas. En el año 2018 se presentaron 99.824 casos de este tipo de violencia, dentro de los cuales 11.393 involucraron niños, niñas y adolescentes (Policía Nacional de Colombia, 2019). Este tipo de maltrato infantil ha venido en crecimiento, pues en el año 2016 la cifra alcanzaba los 6.139 casos y en el año 2018 fue de 11.393 casos (ver figura 1); esto implica que entre el año 2016 y el año 2018 los casos de violencia intrafamiliar en niños, niñas y adolescentes crecieron un 85.6%.

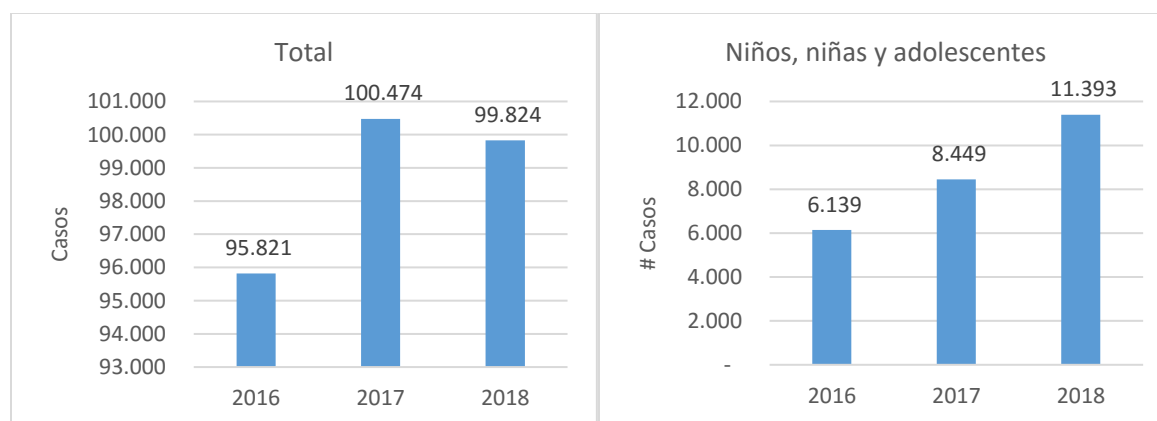


Figura 1. Violencia intrafamiliar en Colombia periodo 2016-2018.

Fuente: Policía Nacional de Colombia (2019)

Los especialistas coinciden que este aumento obedece a una validación social de la violencia y una transmisión de patrones de crianza basados en el maltrato como práctica disciplinaria de los niños y niñas. El informe NiñezYa¹ (2018) resalta que este es un fenómeno complejo donde, además de situaciones ya conocidas como las insuficientes capacidades del entorno familiar, pobreza multidimensional o entornos de violencia generalizada, la tolerancia social frente al maltrato es la causa principal del maltrato en la infancia. A pesar de que en el país se ha emitido legislación sobre infancia y Código de Infancia y Adolescencia, la persistencia del

¹ Sociedad civil por la niñez y la adolescencia. Es un grupo de organizaciones que han buscado tener incidencia en la política de infancia e incluir asuntos que no dan espera para garantizar los derechos de niñas, niños y adolescentes. Ha producido documentos, ha realizado encuentros y reuniones para transmitir esta visión y poder superar las brechas existentes respecto a la niñez colombiana.

maltrato en el país demuestra la brecha que existe entre las políticas públicas y las realidades socioculturales que viven los niños.

Dicho maltrato alimenta sentimientos de indefensión, vergüenza, inferioridad que confluye en bajos niveles de denuncia (NiñezYa, 2018), por ello, muchos de estos actos violentos no quedan registrados, razón por la que no se alcanza a dimensionar el problema por completo, pues las cifras están desactualizadas respecto a las realidades concretas que viven los niños y niñas y el subregistro aún sigue siendo grande.

Mientras tanto, en el departamento de Boyacá los casos de violencia intrafamiliar ascendieron a 3.428 en el año 2018 (Policía Nacional de Colombia, 2019), y, aunque la figura 2 muestra que esta cifra ha venido disminuyendo respecto a los dos años anteriores, el departamento de Boyacá se constituyó en el quinto departamento con mayor presencia de casos de violencia intrafamiliar, después de Cundinamarca, Antioquia, Valle y Santander. En los años 2016 y 2017 ocupó el sexto lugar, por lo tanto, se observa que la situación ha empeorado. Similar a la tendencia nacional, el departamento de Boyacá presenta un crecimiento de la violencia intrafamiliar contra niños y niñas, pues los casos han pasado de 188 en el año 2016, a 249 en el año 2017 y a 291 en el año 2018; esto es un crecimiento del 57.7% en el periodo 2016 – 2018.

En Boyacá

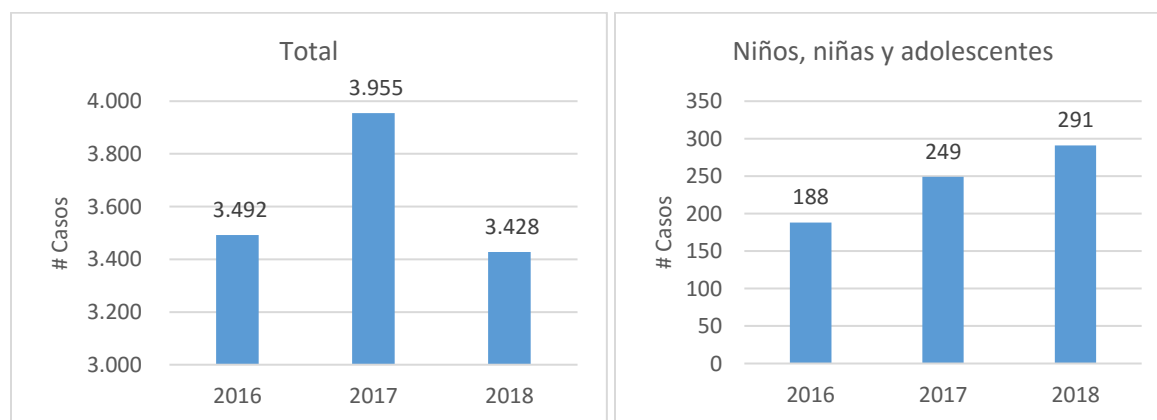


Figura 2. Violencia intrafamiliar en Boyacá periodo 2016-2018.

Fuente: Policía Nacional de Colombia (2019)

Esta situación es más preocupante al constatar que el 19.4% de este tipo de violencia en el departamento de Boyacá fue en el sector rural, un valor más alto que el promedio nacional, el

cual se ubica en el 7.7% (Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, 2019). De igual manera, Boyacá tiene la tasa de violencia intrafamiliar en niños, niñas y adolescentes más elevada que a nivel nacional: 224.86 casos por cada 100.000 habitantes, frente a 130.59 casos en el país (Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, 2019). De esta manera, estas cifras demuestran que la violencia intrafamiliar hacia los niños es un tema vigente que afecta el sector rural del departamento de Boyacá, cuyas causas se han relacionado con el consumo de bebidas alcohólicas, consumo de sustancias psicoactivas, y especialmente en el campo, se relacionan con la pobreza y bajos niveles de educación.

El municipio de Puerto Boyacá se encuentra ubicado al occidente del país y tiene cerca de 50.000 habitantes. El número de casos de violencia que presenta este municipio ha sido de 107 para el año 2016, 89 en el año 2017 y 70 en el año 2018 (Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, 2019). A pesar de haber disminuido el número de casos, Puerto Boyacá es el sexto municipio con mayor violencia intrafamiliar, después de Tunja, Duitama, Sogamoso, Chiquinquirá y Tibasosa. En el año 2018 su tasa de violencia intrafamiliar fue de 132,66 casos por cada 100.000 habitantes.

La violencia y el maltrato infantil ha sido reconocido por la OMS (2016) como la causa de alteraciones en la salud mental y física que no solo perduran toda la vida, sino que tienen consecuencias a nivel educativo, socio profesional y en última instancia, ralentiza el desarrollo económico y social del país. En efecto, se ha demostrado que los niños, niñas y adolescentes que son víctimas u observadores de abuso infantil y violencia intrafamiliar tienen mayores probabilidades de presentar problemas psicológicos y cognitivos como ansiedad, depresión, baja autoestima, irritabilidad y atrasos en el desarrollo del lenguaje que afectan el desempeño escolar (ICFES, 2017; Mcleer et al., 1998; Osofsky, 1999; UNESCO, 2016).

La violencia intrafamiliar tiene factores de riesgo con eficacia causal primaria, factores de riesgo asociados y factores de riesgo que perpetúan el problema. De acuerdo a lo expuesto por Corsi (2003) se puede inferir que los niveles de violencia que existen a nivel nacional y regional obedecen a factores de riesgo primarios como las pautas culturales que definen a los niños como posesión de sus padres, aprendizaje de la violencia en la familia de los padres, uso del castigo

como método pedagógico, violencia conyugal, aislamiento social, fallas en el sistema de planificación familiar, ausencia de modelos positivos de aprendizaje de maternidad y paternidad; factores de riesgo asociados como el estrés económico, laboral, marital, la falta de soporte familiar y social y el uso de alcohol y/o drogas; y factores de riesgo que perpetúan el problema como la falta de capacitación del personal de salud para detección de casos y ausencia de redes comunitarias de apoyo.

La escuela no es ajena al maltrato infantil ejercido en el ámbito del hogar, pues como lo han determinado distintas investigaciones, el maltrato en sus diferentes manifestaciones genera comportamientos agresivos y bajo rendimiento escolar (Vanegas, 2014), depresión (Buitrago et al (2017), pérdida de motivación, mayor vulnerabilidad y bajo rendimiento académico (Alvear et al., 2014) y naturalización de la violencia en las relaciones escolares (Morales & Silva, 2016). Los docentes dentro de la escuela pueden identificar algunos patrones de maltrato físico y en menos ocasiones el psicológico, no obstante, son pocas las acciones que pueden efectuar para transformar esta problemática.

En la institución educativa rural, contexto específico de esta investigación, se ha visto la presencia del fenómeno de la violencia intrafamiliar hacia los niños, ya sea como víctimas u observadores. Fenómeno que, desde la experiencia docente de la autora, se evidencia a través de los dibujos de los niños (ver anexo 1), los diálogos, moretones en sus cuerpos y la violencia verbal y física con la que se relacionan con sus compañeros. De ahí surge el interés de estudiar esta problemática en este contexto específico, dado que, si no se reconoce adecuadamente el fenómeno, no se podrán establecer las estrategias adecuadas para mejorar las condiciones de existencia de los niños y niñas.

Esta problemática obedece como ya se ha venido mencionando, a una cultura en la que se ha internalizado y naturalizado el maltrato como una forma de relacionamiento con los niños y las niñas; sustentado en un sistema de creencias de las familias en torno a la “propiedad” del niño, que marca relaciones asimétricas en las cuales los niños y niñas son asumidos como objetos pasivos que deben ser controlados para ser educados de acuerdo a patrones adulto céntricos (Cussiánovich, 2013; Violante, 2008a). Así las cosas, las visiones y discursos que tienen los

propios niños y niñas frente a sus condiciones de realidad se difuminan en medio de la incapacidad que tienen los adultos para escucharlos y tener en cuenta sus propias formas de comprender el mundo y lo que ellos viven, asumiéndolos como seres pasivos, heterónomos y dependientes.

Lo anterior se evidencia, desde la experiencia de la autora, quien en su práctica docente se ha acercado al punto de vista de los padres y madres de familia, quienes ven el castigo como una forma educativa, una forma de corregir a los niños cuando no hacen caso o cuando se les llama la atención verbalmente y siguen portándose mal, tal como se recoge en espacio cotidianos de diálogo y en las reuniones que se tienen con los cuidadores y familiares de los estudiantes, lo que evidencia en cierta medida, la naturalización que existe del maltrato en este contexto.

Algunas investigaciones desarrolladas en el departamento de Boyacá parecen estar en la misma línea o argumento con lo observado por la autora en el contexto educativo local. Por un lado, Tovar (2011) encontró que existe correlación entre el potencial de maltrato físico infantil con el malestar psicológico, rigidez, problemas con la familia origen, problemas con los hijos, infelicidad con la vida y agresividad. Por su parte, Gutiérrez (2012) también halló que el maltrato infantil en el municipio de La Capilla (Boyacá) ha ocurrido debido a la historia del maltrato de los padres, utilización del castigo físico como medida correctiva de conductas negativas en los niños y niñas, ingesta de alcohol por parte de los padres y condiciones económicas desfavorables.

Asimismo, un estudio más amplio a nivel doctoral de Castillo (2013) encontró que en Boyacá los altos índices de maltrato y desnutrición obedecen a que culturalmente el castigo físico utilizado por los padres o cuidadores es una forma aceptada de socialización y se conjuga con otros tipos de maltrato que va más allá del físico y se encuentra más cerca de la afectación psicológica, en algunos casos, de manera menos visible legal y socialmente: ambientes de pobreza y miseria, exposición a accidentes, inaccesibilidad a la figura materna, ausencia de la figura masculina paterna, baja escolaridad de los padres de familia, restricción del juego y la baja calidad y cobertura de la educación inicial. Todos estos factores, concluye Castillo (2013)

confluyen para lesionar estructuralmente la composición cerebral responsable de las emociones y la cognición, lo que finalmente limita el logro de objetivos educativos y el desempeño social.

Dada la complejidad y relaciones sistémicas del maltrato infantil, resulta fundamental rescatar las narrativas de los niños y niñas y reconocerlos como interlocutores válidos a la hora de acercarse a sus marcos de significación y sus formas de comprender este tipo de violencia, al igual que los significados de las familias y los adultos cuidadores para ponerlos en diálogo y conjugar visiones, aspecto que puede aportar a enriquecer la mirada que hasta hoy se tiene del mismo. Para esto, se propone hacer lecturas intergeneracionales del fenómeno involucrando a los niños, niñas y sus familias, con el fin de tener una mirada más sistémica y compleja de las interacciones sociales que crean la realidad de la violencia al interior del hogar, y de este modo posibilitar un diálogo intersubjetivo que permita nuevos procesos de re significación y concienciación de las prácticas de crianza para generar transformaciones en la conciencia de los actores involucrados. Esto posiciona a las familias y los niños y niñas en un lugar transformador de la realidad, y no en un lugar de consumidores pasivos de la cultura, mientras que postula al maestro rural como corresponsable y dinamizador de procesos sociales que exceden los límites de sus competencias pedagógicas, pero que inevitablemente afectan su labor.

Teniendo en cuenta lo dicho hasta ahora en relación a la problemática del maltrato infantil dentro del ámbito familiar en Colombia, Boyacá y Puerto Boyacá, sumado a los vacíos explicitados en los antecedentes investigativos de los últimos cuatro años, se hace pertinente investigar la comprensión que tienen de este fenómeno los niños y niñas de transición, primero y segundo de primaria y sus familias en una institución educativa del sector rural de Puerto Boyacá, de tal forma que se pueda enriquecer la mirada que se tiene actualmente del maltrato, vinculando las voces y narrativas propias de los niños y niñas, además de entender el fenómeno desde una mirada ecológica o sistémica y permitir diálogos intergeneracionales que permitan generar transformaciones en las significaciones de los actores.

En coherencia con esto, la pregunta que orientará la investigación es:

¿Cuáles son las narrativas que construyen tanto los niños y niñas víctimas maltrato infantil en el ámbito familiar, vinculados a una institución educativa rural de Puerto Boyacá, como sus familias, en torno a este fenómeno?

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general

Reconocer las narrativas de las familias y los niños y niñas inmersos en prácticas de maltrato infantil en el ámbito familiar, vinculados a una institución educativa rural de Puerto Boyacá, con el fin de ofrecer elementos para la comprensión y re significación de este fenómeno desde una mirada intersubjetiva.

1.3.2. Objetivos Específicos

1. Identificar prácticas de crianza relacionadas con el maltrato tanto físico, como emocional y psicológico.
2. Interpretar los sentidos subjetivos que tanto los niños y niñas como sus familias han construido alrededor del fenómeno de maltrato infantil.
3. Visibilizar los recursos y potencias relacionales que existen al interior de las familias, que aporten en la construcción de nuevos significados en torno al maltrato infantil al interior de las familias.

Capítulo II

Fundamentos conceptuales del maltrato infantil como construcción social y cultural

En este apartado, se propone revisar los aspectos teóricos fundamentales para comprender los significados de las niñas, niños y sus familias en torno al fenómeno del maltrato infantil, para lo cual, en la primera sección, se presenta el abordaje de *la violencia y el maltrato infantil* como fenómenos ecológicos de raíces culturales y estructurales; en la segunda sección se aborda *la comprensión de la infancia* como una construcción social que se ve mediada por las múltiples relaciones dadas entre niños, niñas y adultos; en la tercera sección se hace un acercamiento a *la familia y a las prácticas de cuidado y crianza* como elementos que marcan las interacciones entre adultos y niños al interior del hogar; en la cuarta sección se plantean *los sentidos subjetivos* como forma de comprender la realidad al abarcar los significados y emociones de los sujetos inmersos en ella.

2.1. La Violencia y el maltrato infantil como fenómeno complejo

Como la infancia, la violencia es un proceso de construcción social cuyas raíces son estructurales y muchas veces asentadas en la desigualdad social, culturales en cuestión de géneros y en prácticas construidas históricamente que justifican el adultismo, autoridades unipersonales, egocentrismos, entre otros (Páez et al., 2016). En el caso de los niños, el adultismo, por ejemplo, consiste en una serie de creencias, conductas y actitudes que se fundamentan en el poder derivado de la edad, o que conduce a la desvalorización, opresión y discriminación de la niñez. Para ampliar esta mirada, a continuación, se presenta una visión sistémica y ecológica de este tipo de violencia que apoya el argumento por el cual se afirma que este es un fenómeno estructural.

La violencia y maltrato hacia los niños y niñas ha recibido diferentes miradas en la literatura académica y oficial. En su concepción formal este tipo de violencia se ha relacionado con la violencia doméstica, un término usado para referirse a la violencia en pareja, pero que abarca también el maltrato infringido a los niños, ancianos o algún integrante de la familia (OPS, 2013). En este sentido, la violencia doméstica es aquella que se ejerce dentro del ámbito familiar

y cuyas razones pueden estar basadas en el género o en relaciones asimétricas desde lo generacional (CNCLVD - SIPIAV, 2014), no obstante, “todavía es débil la asociación que se hace entre la violencia doméstica con niños, niñas y adolescentes” (CNCLVD - SIPIAV, 2014, p. 9).

En algunos el maltrato infantil se ha vinculado con la violencia intrafamiliar, la cual abarca toda acción u omisión protagonizada por uno o varios miembros de la familia o a otros parientes infringiendo daño físico, psicoemocional, sexual, económico o social (Rubiano et al., 2003). La violencia entre los miembros de una misma familia se manifiesta en la expresión de antivalores contra la infancia, que, a pesar de los avances culturales, persiste de manera sistemática (Páez et al., 2016). Entender este fenómeno requiere una visión sistémica y estructural.

Una conceptualización más específica consiste en la violencia contra niños y niñas, la cual:

Incluye el abuso y maltrato físico y mental, el abandono o el tratamiento negligente, la explotación y el abuso sexual. La violencia puede ocurrir en el hogar, las escuelas, los orfanatos, los centros residenciales de atención, en las calles, en el lugar de trabajo, en prisiones y establecimientos penitenciarios” (UNICEF, 2006, p. 1).

Se puede observar que la violencia contra los niños y las niñas es un concepto general que encapsula distintos tipos de daños ocasionados en los menores de edad. Sin embargo, recientemente la Organización Mundial de la Salud (OMS) ha definido este conjunto de violencias como maltrato infantil:

El maltrato infantil se define como los abusos y la desatención de que son objeto los menores de 18 años, e incluye todos los tipos de maltrato físico o psicológico, abuso sexual, desatención, negligencia y explotación comercial o de otro tipo que causen o puedan causar un daño a la salud, desarrollo o dignidad del niño, o poner en peligro su supervivencia, en el contexto de una relación de responsabilidad, confianza o poder. La exposición a la violencia de pareja también se incluye a veces entre las formas de maltrato infantil (OMS, 2016, p. 1).

El maltrato infantil tiene entonces dos componentes que generan daños físicos y mentales en los niños y niñas: el abuso y la desatención bajo una relación de responsabilidad o poder de los cuidadores. Existen cuatro tipos de maltrato infantil: físico, sexual, psicológico y privación o desatención. Esta investigación se centra principalmente en dos de ellos y se definen a continuación:

Maltrato físico: es el uso deliberado de la fuerza física contra un niño que puede ocasionar o no daños en la salud, supervivencia, el desarrollo o su dignidad. Gran parte de este tipo de maltrato se da en el hogar y sucede con el propósito de castigar al niño: golpes, palizas, patadas, zarandeos, mordiscos, abrasamientos, quemaduras, asfixia, etc.

Maltrato emocional o psicológico: es la aislada o reiterada dejación por parte de un progenitor (o cuidador) que generan en el niño un ambiente inapropiado y carente de apoyo que ocasionan daños en el bienestar físico, mental, espiritual, moral o social. Se incluyen en esta tipología las restricciones de movimientos, menosprecio continuado, culpabilización, amenazas, actos de terror, discriminación, ridiculización, entre otras formas de rechazo u hostilidad no física.

La violencia vista desde una perspectiva sistémica, se puede fundamentar desde la *teoría ecológica* de Bronfenbrenner (1979), dentro de la cual se expone que el desarrollo de la conducta humana sucede en un sistema de relaciones y estructuras de diferentes niveles: *macrocontexto*, como al estructura superior, política, social y económica que determina las características dominantes de las relaciones sociales y particularidades de la cultura relativamente homogénea; *microcontexto*, como el escenario vital concreto que rodea la vida del individuo durante todo su desarrollo como la familia y el aula; *mesocontexto*, como el escenario intermedio con el que el individuo se pone en contacto, aunque no forma parte de su marco existencial concreto, por ejemplo, la ciudad, sistema educativo, partidos políticos. Estas capas del modelo ecológico también han recibido denominaciones como nivel social, nivel comunitario, nivel relacional y nivel individual (OPS, 2003).

Actualmente los informes internacionales de salud y violencia en el mundo giran alrededor de esta comprensión ecosistémica. En el caso del maltrato infantil, Belsky (1993) integra un conjunto de variables como posibles factores de riesgos (ya reconocidos en distintos estudios) en los distintos niveles ecológicos (microsistema, macrosistema y exosistema). En el macrosistema se encuentran las variables socioeconómicas, estructurales y culturales; en el exosistema las relaciones sociales y laborales que rodean y afectan directamente al individuo y la familia; y en el microsistema se ubican las variables referentes a comportamientos concretos de los miembros de la unidad familiar y las características de su composición. En estos modelos ecosistémicos se incluyen variables relativas a la propia historia de crianza de los padres, pues esta condiciona o explica su capacidad para atender o cuidar adecuadamente a sus propios hijos.

De acuerdo con Galtung (1969, 2016), la violencia es la sumatoria de violencia directa, violencia cultural y violencia estructural. La **violencia directa** corresponde a los efectos visibles, toda violencia física y verbal. Mientras que atribuye a otros dos niveles de violencia que, no siendo perceptibles al sentido de la vista, conducen e incitan el empleo de la violencia directa. Estos otros dos niveles son la **violencia cultural**, y la **violencia estructural**; la primera, se origina por las diferencias en aspectos materializados de la cultura como la religión, la ideología, el lenguaje, el arte y las ciencias, haciendo que los otros tipos de violencia parezcan correctos, o al menos, no equivocados; mientras que la segunda, es definida por Galtung como la violencia indirecta originada por la injusticia y la desigualdad como consecuencia de la propia estructura social.

La visión ecológica de la violencia conduce a conceptos como la *naturalización de la violencia*, definido como “un proceso socialmente aprendido en los diferentes grupos o instituciones e implica la legitimación de esta como una forma de interacción y resolución de conflictos” (Páez et al., 2016, p. 19). Es en instituciones como la familia en donde se aprenden valores, comportamientos, discursos, sentidos, rituales, roles y se generan procesos de socialización o enculturación (Páez et al., 2016).

En el contexto familiar se apoya básicamente en algunas construcciones culturales de significados que atraviesan y estructuran el modo de percibir la realidad (Corsi, 2003). Las más

relevantes son: concepciones acerca de la infancia y del poder adulto, estereotipos de género, homofobia cultural y concepción maniquea acerca de lo bueno (nosotros) y lo malo (los otros) (Corsi, 2003).

Además de la naturalización de la violencia y el adultismo, existen causas y factores de riesgo que ocasionan violencia contra la niñez. Teniendo en cuenta el modelo ecológico, se puede observar en la figura 3 que existen factores a nivel social, comunitario, relacional e individual. A nivel social existen normas culturales, políticas, deficiencias de cobertura en protección social y debilidad institucional e inadecuada aplicación de leyes. A nivel comunitario se encuentran características del entorno cercano que aumenta el riesgo de la violencia, como la pobreza, alta densidad poblacional, baja cohesión social, entornos físicos peligrosos, altos índices de delincuencia.



Figura 3. Modelo ecológico para explicar las causas determinantes y factores de riesgo de la violencia contra la niñez

Fuente: (NiñezYa, 2018; OPS, 2003)

Por su parte, Corsi (2003) enlista las *consecuencias de la violencia* y maltrato en el contexto familiar, dentro de las cuales está:

- *Trabajo*: incremento del ausentismo laboral, disminución del rendimiento laboral.
- *Educación*: ausentismo y deserción escolar, trastornos de conducta de aprendizaje, violencia escolar.
- *Salud*: lesiones en la salud física y mental, trastornos del desarrollo físico y psicológico, suicidio, homicidio
- *Social*: Fugas del hogar, embarazo adolescente, riesgo social de los niños (niños en la calle), conductas de riesgo para terceros, prostitución.
- *Seguridad*: violencia social, violencia juvenil, conductas antisociales, homicidios y lesiones dentro de la familia, delitos sexuales.
- *Economía*: incremento del gasto en los sectores de salud, educación, seguridad y justicia; disminución de la producción.

2.2. Una mirada a las Infancias como construcción social y cultural

La infancia es una construcción social debido a que no obedece a una categorización natural o deriva directamente de la maduración biológica, sino que lleva asociada una marca social, consecuencia de su existencia como agentes sociales, históricos y culturales (Rodríguez, 2007), es por esto que resulta más pertinente hablar de infancias en plural para alejarse de la mirada esencialista bajo la cual muchas veces se espera definir a las niñas y niños como un estado inmutable por el que todos pasamos.

Así las cosas, son diversas las construcciones que se han hecho alrededor de la definición de infancia que han influido los ámbitos cotidianos, institucionales y políticos en torno a estas, muchas veces desde discursos dominantes que terminan incidiendo en las representaciones que se tienen de infancia, Dahlberg et al. (2005) por su parte delimitan al menos cinco formas de entender a las niñas y niños:

- El niño como reproductor de conocimiento, identidad y cultura, es decir como un recipiente vacío o tabula rasa, donde lo que importa es que esté preparado para aprender y para la escuela.

- El niño como un ser inocente en la edad dorada de la vida, siendo esta imagen la que genera en los adultos el deseo de proteger a los más pequeños del corrupto mundo circundante.
- El niño como naturaleza con sus estados biológicos es la tercera construcción dominante donde parece que las niñas y niños pasan por estados de desarrollo innatos e independientes de la influencia social o del contexto.
- El niño como factor de la oferta del mercado de trabajo, donde se establece la necesidad de una atención infantil alternativa (no materna) para que las madres puedan acceder al ámbito laboral.
- El niño como co-constructor de conocimiento, identidad y cultura más cercana a la mirada construccionista social y postmoderna marcado por lo que se ha llamado un nuevo paradigma de la sociología de la infancia donde se reconocen a los niños y niñas como agentes sociales con capacidad de agencia y voz propia.

En esta última concepción se enmarca esta investigación, alejada en gran medida de las construcciones modernistas que posicionaron a los niños y las niñas como un grupo social diferenciado de los adultos para establecer relaciones heterónomas entre éstos, al ser los adultos con la tradicional idea de patria potestad los que deciden qué aprendizajes, comportamientos y formas de ser y estar son convenientes para formar un ideal de sujeto dependiente y obediente.

Así las cosas, tradicionalmente desde esta mirada moderna se establecieron relaciones asimétricas y de poder de los adultos hacia los niños. Esta forma de comprender a los niños y niñas, generó la naturalización de formas de violencia hacia ellos y ellas, quienes como lo plantea Cussianovich (2013) son vistos como propiedad, como una posesión de los padres. Convicción fuertemente arraigada en el imaginario social con impacto decisivo en el ámbito familiar y durante las infancias que promueve un carácter delimitado de la participación activa de los niños y que inculca la alienación social de la infancia (Cussiánovich, 2013).

Por lo anterior, resulta urgente empezar a posicionar a los niños y niñas como interlocutores válidos y participes de las realidades sociales y culturales en las que están inmersos desde la co-participación con los adultos y el establecimiento de diálogos intergeneracionales.

2.3. Las familias como actores claves en el cuidado y crianza

Resulta importante comenzar diciendo que las familias también son construcciones sociales y culturales, de allí que se validen diversas formas de configuración que estas tienen y han tenido a lo largo del tiempo, para no caer en esencialismos que sitúan la familia nuclear como el ideal de familia, como puede suceder en algunos ámbitos. Las familias entonces, son organizaciones dinámicas que están en relación con otros sistemas más ampliados como la escuela, la comunidad, el sistema de valores y creencias que soportan la cultura entre otros, muy en clave del enfoque ecológico del desarrollo que nos plantea Bronfenbrenner (1979), conjunto de sistemas que influyen en las interacciones que se dan al interior de las mismas, premisa en la que se sustenta esta investigación que reconoce el importante lugar que tiene la relación entre la escuela y la familia a la hora de incidir y aportar al desarrollo de las niñas y los niños.

La familia es considerada de este modo, el contexto natural de desarrollo y bienestar de las niñas y los niños desde que nacen, siendo a este grupo al que se da la responsabilidad de la socialización primaria a través de las llamadas prácticas de cuidado y crianza que “son acciones que se orientan a garantizar la supervivencia de los niños y niñas, favorecer su crecimiento, desarrollo psicosocial, y aprendizaje de conocimientos; son acciones que, una vez inducidas, le permiten reconocer e interpretar su entorno” (Aguirre, 2000, p. 28). Esto implica, en términos de Violante (2008a), que la crianza es un proceso educativo dirigido a la infancia y desarrollado a través de interacciones cotidianas que median los momentos de alimentación, vestido, juego entre otras, siendo en estos momentos donde se transmiten los saberes sociales propios y valorados por la comunidad con el objeto de contribuir a su desarrollo personal y social.

Las prácticas de los adultos van ofreciendo una serie de significados que le permiten al niño ir comprendiendo su entorno. De acuerdo con Violante (2008a) en el centro educativo y en la familia los adultos realizan actividades necesarias para su cuidado y educación que en ambos escenarios de crianza se complementan, se influyen y contribuyen a su desarrollo y aprendizaje. Por lo tanto, argumenta Violante (2008b) que los centros educativos deben promover el “encuentro de saberes” entre contextos con el objeto de contribuir a una mejor crianza.

Una característica relevante de las prácticas de crianza es que están vinculadas al contexto, es decir, el grupo de adultos encargados de cuidar y educar al niño o la niña promueven ciertos comportamientos influenciados por parámetros culturales (Bravo-Soto, 2018). En este orden de ideas, los sentidos y significados de las tareas depende de la cosmovisión en que se sustente (Cottet et al., 2009). Por ejemplo, en un contexto rural, las prácticas de crianza dependen de las creencias culturales e históricas respecto al cuidado de los niños y las formas de crianza vigentes y legítimas para dicho contexto.

El sector rural es un contexto donde las prácticas de crianza y el cuidado de los niños y niñas continúan fijados a una cultura machista y patriarcal que define los roles sociales entre hombre y mujeres y que determinan el involucramiento de los niños y niñas a labores y oficios domésticos y agropecuarios a muy temprana edad (Triana et al., 2010). Así mismo, de acuerdo con estos autores, a las mujeres se les asigna la crianza y el cuidado de las niñas y niños precisamente por la cultura machista que permea las interacciones en los contextos rurales.

Estos aspectos también han sido encontrados por Tovar (2011), Gutiérrez (2012) y Castillo (2013) quienes han investigado el fenómeno del maltrato infantil en Boyacá, resaltando entre sus resultados de investigación la gran influencia que tiene la herencia generacional del maltrato infantil como práctica de crianza naturalizada en este contexto, así como el descuido que conduce a accidentes y desnutrición por parte de las niñas y niños cruzado con una baja escolaridad de los padres, ambientes de escasez y pobreza, y padres de familia que ingieren alcohol y socializan poco con los niños y niñas como condiciones estructurales que propician aún más el maltrato hacia ellos y ellas.

También se ha reconocido en el contexto rural la vulneración de sus derechos respecto a la falta de acceso a educación, no tener una buena alimentación y la obligación del trabajo infantil (Mosquera et al., 2018). Estos autores encontraron en el contexto rural, formas de maltrato físico con instrumentos de castigo corporal utilizado también para reprender animales y evidenciaron afectaciones a nivel psicológico y social en las diferentes interacciones que se establecen con las niñas y niños. En general, se identificó que los factores de riesgo para el maltrato infantil ha sido el descuido por parte del núcleo familiar, la falta de garantías

socioeconómicas, la transmisión intergeneracional de pautas de crianza y el conflicto permanente en el ambiente familiar.

2.4. Los Sentidos subjetivos como una forma de acercarse a la comprensión de la realidad

El sentido subjetivo es un concepto que hace parte de las subjetividades que se construyen en la interacción con otros y la cultura, el cual puede definirse como “la expresión simbólico-emocional de la realidad en sus múltiples efectos, directos y colaterales, sobre la organización subjetiva actual del sujeto y de los espacios sociales en que aquel actúa” (González-Rey, 2010, p. 251). De aquí se pueden reconocer dos elementos que componen el sentido subjetivo: lo simbólico, como un componente icónico de los procesos psíquicos, y lo emocional, como los sentimientos generados en la experiencia humana. Por lo tanto, permite entender las huellas que puede dejar la violencia o el maltrato en la construcción de sí mismo, de su identidad y de la manera cómo ve el mundo, entre otros.

De esta manera, por ejemplo, ante una situación en el aula, los sentidos subjetivos que acompañan la reacción del alumno no solo es una expresión del acontecimiento vivido, sino de lo que el niño o la niña siente y simbólicamente crea respecto a su vivencia: tener celos de un compañero, sentir preferencias de sus padres, relacionar la expresión del profesor como una humillación sufrida por el comportamiento de sus padres hacia él, etc. (González Rey, 2011). Así, el sentido subjetivo es inseparable de la subjetividad como sistema, es decir, entiende que la producción de sentido es dinámica y depende de la acción y relación del sujeto con el entorno. El sentido subjetivo es la forma en que una persona vive subjetivamente su experiencia (González Rey, 2011; Madrigal, 2019).

Los sentidos subjetivos son dinámicos y únicos, por lo tanto, en la acción de la persona no se tienen contenidos idénticos ni son factibles de repetirse; representan una unidad simbólico emocional que surge en contexto y confluye en la configuración subjetiva mediada por un momento concreto de la persona y que se organiza en el curso de una experiencia vivida (González Rey, 2011). De acuerdo con este autor, estas configuraciones subjetivas son

construcciones más estables de la personalidad sobre las que se organizan los sentidos subjetivos que emergen en una experiencia concreta.

En otras palabras, el sentido subjetivo que tiene el sujeto sobre la realidad se encuentra influido y se hace comprensible por modos predeterminados de pensar, actuar, y hablar compartidos socialmente mediante el lenguaje. Esto implica que, a través del lenguaje, se pueden reconocer los sentidos subjetivos de los niños, niñas y familias respecto a la violencia y maltrato infantil, los cuales, a su vez, se basan en pre comprensiones sociales compartidas dentro del grupo social.

Capítulo III

El camino metodológico recorrido

Teniendo en cuenta que la presente investigación pretendió reconocer las narrativas de las familias y los niños y niñas inmersos en prácticas de maltrato infantil en el ámbito familiar, vinculados a la sede rural de la Institución Técnica José Joaquín Ortiz en Puerto Boyacá, con el fin de ofrecer pistas para la comprensión y re significación de este fenómeno desde una mirada intersubjetiva, el diseño metodológico fue elaborado desde la perspectiva socio construccionista planteada por Gergen (2005), quien releva el lugar de los sujetos como constructores de sus propios significados acerca de la realidad, otorgando un lugar central al lenguaje en dicha construcción y a la capacidad trasformativa y constructiva de los mismos.

Así mismo, la investigación se enmarca en el paradigma hermenéutico de la investigación cualitativa que surge del interés por comprender las relaciones entre los contextos socioculturales, la conformación de las subjetividades y la configuración de los procesos humanos, entendiendo los fenómenos sociales como “textos” susceptibles de ser interpretados, accediendo a estos a través de las narrativas como método para comprender particularmente las prácticas de crianza que median las interacciones al interior de las familias, interpretar los sentidos subjetivos construidos alrededor del maltrato y visibilizar los recursos y potencias que puedan aportar en la construcción de nuevos significados en torno a este fenómeno, tal cómo se presentará a continuación.

3.1. El Construccionismo social: la forma como se crean y comparten comprensiones frente al mundo y si mismos

El *construccionismo social* es un enfoque dentro del cual se entiende cómo la sociedad por medio del lenguaje y las relaciones construye imaginarios, representaciones, significados y sentidos para los sujetos:

...el conocimiento es una construcción subjetiva que se produce dentro de una red de relaciones y conversaciones con otras personas asegura que el sujeto es un participante activo en el proceso de creación de su realidad y que, por tanto, esta no se encuentra fuera de él (Celis & Rodríguez, 2016, p. 3).

El construccionismo social tuvo sus raíces en Berger & Luckmann (2003) quienes asumen la existencia de una realidad externa objetiva y otra realidad mental privada y subjetiva. De esta manera, el individuo construye su realidad en la medida que interpreta una realidad constituida por un orden de objetos y lenguajes designados como tal, antes que el sujeto apareciese en escena. Así la realidad es posible en cada individuo y se amplía en la interacción con otros, por lo tanto, el lenguaje hace parte del proceso de ampliación de la realidad de cada uno.

Por su parte, otra vertiente del construccionismo social ha sido desarrollada fundamentalmente por Gergen (1996, 2005) para explicar cómo los seres humanos crean comprensiones y valoraciones frente al mundo y a sí mismos, a partir de los significados que existen en culturas compartidas por grupos sociales y la historia personal. A diferencia de Berger & Luckmann (2003), Gergen (2006) plantea que no existe una realidad objetiva, en su lugar, esta se construye, negocia y renegocia en el lenguaje, como un juego discursivo válido solo para una época o espacios de tiempo determinados y en la trama de ciertas relaciones. Mientras en Berger & Luckmann (2003) la construcción de la realidad puede tener lugar en la individualidad y en la interacción, para Gergen (2006) la realidad solo es posible en la interacción; así, la función del lenguaje es la relación social y crear realidades relativas.

Las implicaciones de uno u otro enfoque radican en las posibilidades de transformación que tienen los individuos de sus realidades. Desde Berger & Luckmann el diálogo con otros tiene bajas posibilidades de cambio, pues se asume que ya existe una “realidad de la violencia” (objetiva) que el individuo aprende y amplía en sus interacciones, pero que no es posible cambiarla. Mientras tanto, el enfoque de Gergen promueve que en la intersubjetividad se crean significados y realidades que son válidos para una cultura determinada. Es decir, las relaciones sociales no solo describen, sino que generan nuevas realidades (Ospina-Alvarado, Alvarado, Arroyo, et al., 2018).

Por ejemplo, Alvarado, Ospina-Alvarado, & García (2012) han identificado que, en contextos de conflicto armado, los niños y niñas construyen sus significados a partir de la victimización, la desconfianza y la culpa. De este postulado emerge la idea que en la

investigación social, lo niños y niñas que se encuentran en contextos de violencia, no son entes estáticos, sino sujetos activos (Alvarado et al., 2016).

En coherencia con esto, otro elemento clave que aporta el socioconstruccionismo a esta investigación en su concreción metodológica, es el lugar del lenguaje performativo, expuesto inicialmente por el filósofo John Austin en 1955, se entiende cómo existen implicaciones materiales cuando se dice algo y dicha enunciación viene acompañada por la acción de hacerlo. Es decir, los actos de habla no solo son instrumentos de comunicación, sino que tienen la capacidad para convertirse en acciones, transformando el entorno y creando nuevas realidades. Este poder del lenguaje para construir la realidad se activa gracias a la cultura: las convenciones, acuerdos comunes y cada interacción (Austin, 1982). Lo cual permite asignar un papel a los niños, niñas y sus familias como sujetos activos en la resignificación y transformación de la cultura y en la creación común de sentido, interés que persigue esta investigación.

La relevancia del lenguaje dentro del construccionismo social puede entenderse en Maturana (2005), quien hace énfasis en la existencia del ser humano en el lenguaje:

... existimos en un mundo que consiste en fluir de nuestras coordinaciones consensuales recursivas de acciones con otros seres humanos en la praxis de nuestro vivir. Las vidas que vivimos los seres humanos son, por lo tanto siempre necesariamente nuestra responsabilidad ya que surgen en nuestro lenguajear... (p. 133).

Para Maturana, es en las interacciones sociales a través de coordinaciones consensuadas y recurrentes donde el lenguaje crea objetos; es decir, cuando en las conversaciones con otros se nombran objetos, estos no solo adquieren significado, sino que son creados, pues antes de esta asignación mediante el lenguaje, dichos objetos no existían. De ahí que Maturana afirme que el mundo en que vivimos surge del lenguajear y es nuestra responsabilidad.

Una vez se entiende el rol preponderante del lenguaje, Shotter (2005) expresa que la vida interior del ser humano sólo tiene una existencia discursiva, es decir, “nuestro ‘ser’ sólo está en el lenguaje” (Shotter, 2005, p. 213). Esto implica que la vida interior del individuo no tiene nada de único, sino que es un espejo de las relaciones que ha tenido con las demás personas, lo que va creando una naturaleza parcialmente construida. Dicha naturaleza parcialmente construida fue

denominada por Gadamer (1975) como una estructura de precomprensión, la cual consiste en un conjunto de modos ordenados de percibir, actuar, hablar, pensar y evaluar que son operativos dentro del grupo social que sostiene la tradición.

Es así como, desde el construccionismo social de Gergen, el lenguaje no es un portador de verdad, sino un medio constructor de relaciones sociales y por ende de realidad. La narrativa está articulada con signos, reglas, normas, lo que implica que esta, a pesar de ser propia el sujeto, convoca las voces de otros, es un producto de la intersubjetividad (Arias & Alvarado, 2015)

En este sentido, y como ya se ha venido mencionando, desde este paradigma la infancia, la familia, la violencia y el maltrato, son construcciones sociales, culturales e históricas, mientras que las narrativas son formas como los seres humanos externalizan sus comprensiones y valoraciones frente a ciertos fenómenos sociales compartidos, por lo que será este el enfoque más adecuado para orientar esta investigación, tal como se mostrará más adelante.

3.2. Paradigma hermenéutico y Enfoque cualitativo

De acuerdo con Hernández, Fernández, & Baptista (2010) el enfoque cualitativo utiliza la recolección de datos sin medición numérica y se mueve de manera dinámica entre los hechos y su interpretación. En específico, Hernández et al (2010) indica que “cada estudio cualitativo es por sí mismo un diseño de investigación” (p. 492), esto significa que los procedimientos no son estandarizados y no existen dos investigaciones cualitativas iguales debido a que están sujetas a las circunstancias de cada ambiente y escenario particular. Este enfoque es conveniente para los objetivos de la investigación en donde se requiere reconocer y analizar las comprensiones y significados que tienen los niños y niñas víctimas de maltrato y sus familias en torno a esta problemática.

De este modo, se privilegiará la interpretación de la realidad a través de la hermenéutica como paradigma investigativo que nos permite acercarnos a la realidad para comprenderla a través de lo que esa misma realidad expresa. Es decir, en lugar de explicar la realidad por medio

de relaciones causales, hechos objetivos y análisis estadísticos, utiliza un proceso interpretativo más personal en orden a comprender la realidad.

La hermenéutica “busca entender o interpretar el sentido y el significado de los actos humanos” (Bernal, 2010, p. 38) y trata de introducirse en el contenido y la dinámica de la persona estudiada y en sus implicaciones, y busca estructurar una interpretación coherente del todo (Martínez, 2004). La pregunta típica de la investigación hermenéutica es ¿cuál es el significado, estructura y esencia de una experiencia vivida por una persona (individual), grupo (grupar) o comunidad (colectiva) respecto de un fenómeno? (Salgado, 2007). En el caso de la presente investigación, el interés radica en comprender los sentidos subjetivos, potencialidades y recursos alrededor de la experiencia del maltrato infantil por parte de los niños y niñas y sus familias.

Las implicaciones metodológicas del paradigma hermenéutico es que no produce generalizaciones a partir de los datos, no plantea hipótesis, sino que las descubre en el proceso, la recolección de datos se hace por técnicas no estandarizadas y no obedece a un proceso rígido de investigación, pues sus propósitos no se ciñen explicar la realidad sino a reconstruirla, interpretarla o comprenderla (Ñaupas et al., 2014). En los párrafos siguientes se explican el lugar de las narrativas como método de investigación, así como las técnicas e instrumentos de recolección y análisis de información para el logro de los objetivos propuestos.

3.3. La Investigación Narrativa como medio para comprender y resignificar los sentidos subjetivos

Somos hacedores permanentes de historias, estamos todo el tiempo narrando lo que nos acontece para encontrar sentido y comprender lo que sucede. Bruner (1998) explica que la narrativa es una de las modalidades de funcionamiento cognitivo o de pensamiento. La capacidad de narrar se ocupa de las intenciones y acciones humanas y consiste en contarse historias propias y de otros; al narrar esas historias se va construyendo un significado con el cual las experiencias adquieren sentido (Bruner, 1990). La construcción de significado surge con la narración, el continuo actualizar de la historia y la trama narrativa (Aguirre, 2012). Bruner (1990) además

sostiene que la narración debe ser desarrollada tanto en la sociedad como en el ámbito escolar, debido a que se concibe como una forma de pensar, de dotar de significado la experiencia, como estructura para organizar el conocimiento y como vehículo en el proceso de educación.

Así las cosas, Bruner (1990), establece una diferenciación entre lo que él denominó dos maneras complementarias e irreductibles de construir “realidades”, una caracterizada por la lógica y la explicación y la otra que hace alusión al pensamiento narrativo que ya se mencionó, como aquel que parte de reconocer la capacidad de los sujetos para dar cuenta de un conjunto de vivencias, hechos, acciones, sentimientos y sentidos que se dan en contextos de significación específicos.

Ospina-Alvarado et al. (2018) han venido trabajando desde la perspectiva socio constructivista, el fenómeno del conflicto armado en la infancia y las narrativas generativas, conceptualizando lo siguiente alrededor de estas:

Se opta por tomar como insumo fundamental de análisis e interpretación las narrativas generativas que los individuos participantes aportaron alrededor de la paz, la democracia y la reconciliación, entendiendo estos conceptos como construcciones sociales producto de las prácticas relacionales que se establecen en contextos de socialización como lo son la familia, la escuela y la comunidad, en los cuales los niños y las niñas se posicionan como sujetos activos que participan desde sus propios intereses y motivaciones. Por tal motivo, estas construcciones sociales se gestan y mantienen en las relaciones cotidianas (Ospina-Alvarado, Alvarado, Ospina, et al., 2018, p. 211).

Resaltan estas autoras que muchos constructivistas sociales (Gergen, 2005; Shotter, 2005) se han enfocado en alejarse de la importancia del individuo limitado y concentrarse en la acción conjunta. Esta acción conjunta favorece la transformación de relaciones jerárquicas hacia interrelaciones más horizontales donde los niños y niñas pueden construir conjuntamente nuevas vidas al lado de los adultos en procesos intergeneracionales e interculturales (Ospina-Alvarado, Alvarado, Ospina, et al., 2018).

Las narrativas generativas y el enfoque de la creación de realidades por medio del lenguaje e interacción con otros (Gergen) permite indagar sobre los “agenciamientos individuales y colectivos de las niñas y los niños y sus agentes relacionales” (Ospina-Alvarado,

Alvarado, Arroyo, et al., 2018, p. 265) gracias a los cuales se ha “naturalizado”, permitido, transmitido el maltrato hacia los niños y niñas en el hogar por parte de sus familiares. A su vez, estas narrativas pueden permitir generar procesos de transformación si en ellas se mantiene un lenguaje afirmativo que permita construir nuevas realidades de “no violencia”.

De aquí se puede deducir que en la narración se movilizan significados y emociones de las experiencias humanas, es decir, se movilizan los sentidos subjetivos sobre el mundo y sobre sí mismos. Por esta razón, la narrativa se convierte en una alternativa útil para comprender los significados y sentidos subjetivos que los niños, niñas y sus familias han construido respecto a la violencia familiar, pero también un camino posible para resignificar las experiencias y dotar de otros sentidos la misma desde el diálogo intersubjetivo que posibilita. Teniendo en cuenta que dentro del construccionismo social el lenguaje permite la creación de comprensiones y valoraciones sobre el mundo y la experiencia.

En los niños y niñas, la narrativa es cercana a las formas de lenguaje que ellos ya conocen y, retomando a Bruner, constituye la ordenación de la experiencia, sus significados y la construcción de una realidad que viven los niños y niñas alrededor de la violencia intrafamiliar y el maltrato al interior de la familia, es así como en esta investigación, se da lugar a las narrativas entendidas desde el enfoque socio construccionista como una forma de relato expuesta desde un enfoque relacional entre identidad y narrativa social, es decir desde el lugar de las interacciones sociales, entendiendo las historias como lo plantea Gergen (1996) como medios críticos a través de los cuales nos hacemos inteligibles dentro del mundo social posibilitando construir realidad desde la potencia generativa que tienen las narrativas para construir y reconstruir nuestras propias realidades y teniendo en cuenta que la mejor manera de acceder a estas narrativas es superando el lugar del lenguaje representativo, para ahondar en el lenguaje como práctica y construcción social que es desde donde cobra relevancia el lugar del lenguaje performativo que propone Gergen.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de la información.

Teniendo en cuenta el lugar central que tiene el lenguaje y las narrativas en esta investigación, entendidas como representaciones simbólicas y formas privilegiadas para acceder al mundo subjetivo e intersubjetivo que caracterizan los hechos sociales, en cuanto a las técnicas se privilegiaron aquellas que permitieron establecer conversaciones tanto con las niñas y niños como con sus familias desde el lugar de lo performativo, donde cobran lugar diversas mediaciones del arte para lograr la participación y narrativas genuinas de las niñas y niños. Es así como se llegó a los estudios visuales, narrativos y creativos en las ciencias sociales (Mannay, 2017), para hacer énfasis específicamente en aquellas imágenes y narrativas producidas de manera participativa con las niñas y niños.

A este respecto y de acuerdo con Mannay (2017), la nueva sociología de la infancia implica que es esencial dirigir investigaciones *con*, en lugar de *sobre* los niños, con el fin de dejar que las voces infantiles hablen por sí mismas, que sus producciones y sus voces recuperadas en el trabajo de campo sean conservadas (archivadas), oídas, socializadas y a futuro reinterpretadas (Sosenski, 2016).

Desde este punto de vista, el investigador social es un facilitador de la participación, lo cual ha conducido al desarrollo de una amplia gama de técnicas visuales, narrativas y creativas para engendrar conocimientos en investigación social junto a niños y jóvenes, en temas cada vez más complejos. Este tipo de técnicas y métodos posicionan en un lugar central la premisa de dar voz y reconocer la necesidad de estudiar las relaciones de poder. Específicamente, explica Mannay (2017) que los métodos visuales y narrativos de corte participativo se han posicionado como un tema importante en la sociología de la infancia en la que se prioriza el lugar del niño, en donde se permite que las voces de comunidades marginalizadas hablen por sí mismos.

Los materiales visuales, narrativos y creativos pueden ser “encontrados” (preexistentes), creados por el investigador o producidos “con” los participantes; en el caso de la presente investigación se trabajan estos últimos, pues los niños, niñas y sus familias son los que van a representar y expresar sus sentidos y emociones en elementos visuales creados. Se trata de hacer

un proceso creativo donde los participantes se involucran en dibujar, hacer collage, elaborar mapas y tomar fotos; los participantes son quienes deciden cuándo, qué y cómo representar sus mundos subjetivos (Mannay, 2017). Esta autora resalta que diferentes investigadores han coincidido en que las imágenes visuales y narrativas tienen el potencial de evocar una comprensión empática de las maneras en que otras personas experimentan sus mundos.

Richardson (2015, citado por Mannay, 2017) encontró que los procesos repetidos de dibujar y hablar sobre y en torno al cuerpo le ayudó a los participantes a articular sus emociones y al investigador le permitió acceder a conocimiento de unas informaciones a las que una entrevista estructurada o semiestructurada no habría dado acceso.

Este proceso creativo a menudo va seguido de entrevistas en la que dichos datos producidos son compartidos y discutidos con el investigador, con el fin de esclarecer o dilucidar el mensaje que se trasmite en ellos; generándose un proceso intersubjetivo de construcción de nuevos significados, bajo la premisa de que es imposible comprender una imagen aislada del contexto en la que emergió. Por ello, las entrevistas de elucidación permiten comprender de manera más matizada el sentido creado de los participantes, adentrándose en otro tipo de comunicación como lo es la narrativa verbal.

Como se quiere investigar los sentidos asignados a las imágenes por parte de los participantes, en este caso niñas y niños entre los 5 y 9 años y sus familias, estudiarlas en solitario sería erróneo, pues a menudo la interpretación narrativa que el creador de la imagen quería comunicar a menudo es marcadamente distinta que la interpretación de la audiencia (Kearney y Hyle, 2004, citado por Mannay, 2017). Así, el análisis de los datos visuales y la interpretación de su significado en esta investigación se hacen desde la “teoría del autor”, es decir, comprendiendo aquello que el creador de la imagen pretendía mostrar, en este caso las niñas y niños participantes. Esto implica pedir a ellas y ellos que expliquen sus creaciones para que compartan sus interpretaciones subjetivas y narren sus experiencias.

Así las cosas, las técnicas e instrumentos que apoyan la investigación son los siguientes:

3.4.1. Cartografía del cuerpo y las emociones.

La cartografía social pedagógica es una metodología comprensiva-crítica que permite develar los sistemas simbólicos que los sujetos activan para aprender del mundo y transformarlo, que permite caracterizar e interpretar la realidad comunitaria de un grupo humano, basada en la participación y reflexión de los participantes (Barragán & Amador, 2014). Esta técnica consiste en la elaboración e interpretación de mapas, modelos o globos que representen varios sistemas de relaciones entre fenómenos concretos y abstractos, signos, símbolos y/o palabras que hacen posible la producción de significados.

En la presente investigación se da un papel central a la cartografía del cuerpo y las emociones (ver anexo 5), como herramientas de la cartografía social, con el fin de que el sujeto encuentre en las partes del cuerpo no solo su funcionalidad sino los elementos que cuentan historias de sí mismo, del mundo y con otros (Alzate & Jurado, 2019). Es un mapa que ayuda al sujeto a que conecte su ámbito físico con el contexto social y familiar (Tally, 2012). De esta manera, los niños y niñas puedan narrar y representar sus vivencias frente al maltrato infantil en el ámbito familiar y comprender el fenómeno desde una mirada intersubjetiva.

3.4.2. Taller de co-creación.

Consiste en microhistorias familiares que permiten identificar las prácticas de crianza relacionadas con el maltrato infantil y visibilizar los recursos y potencias relacionales que existen al interior de las familias, que aporten en la construcción de nuevos significados en torno este fenómeno, a través de los lenguajes expresivos y del arte; en este caso, por medio de títeres y collage plástico (ver anexo 6). Cuando se interpreta el arte, hay un reconocimiento de la subjetividad del observador, del creador y de las circunstancias que rodean la producción de una obra (Mannay, 2017). Por lo tanto, interpretar elementos visuales producidos creativamente es una forma de interpretar y comprender la subjetividad, los sentidos subjetivos. Este tipo de técnicas dan la oportunidad de aproximarse a la cotidianidad de los niños, niñas y sus familias mediante el uso de datos, fotografías, narrativas, collages, mapas de lugares (como la casa), etc., de manera participativa y creativa.

3.4.3. Entrevistas semiestructuradas.

La entrevista semiestructurada es una guía de asuntos o preguntas establecidas previamente, sin embargo, el entrevistador tiene la libertad de hacer preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información (Hernández & Mendoza, 2018). Esta es una forma flexible, íntima y abierta para conversar y develar los significados que se han construido respecto alguna temática. En esta investigación, se utiliza la entrevista a los padres de familia, a una docente. También se utiliza una entrevista de elucidación, la cual es un apoyo instrumental a las cartografías del cuerpo y las emociones y las microhistorias familiares con el fin de conocer las interpretaciones de los participantes y obtener afirmaciones emocionales sobre lo que se quiso transmitir en estas co-creaciones (Mannay, 2017). Estas entrevistas se exponen en el anexo 7 y se explican a continuación:

- *Entrevistas de elucidación a las niñas y niños:* son interlocuciones con los niños y niñas en las que las producciones artísticas son compartidas y discutidas, con el fin de profundizar en lo que ellos pretendían mostrar y comunicar. Esto permite una comprensión más matizada de la creación de sentido de los participantes incluyendo sus narrativas.
- *Entrevista semiestructurada a padres/madres de familia y docente:* guía de preguntas abiertas que se aplican a los padres/madres de familia y una docente con conocimiento del contexto social, para profundizar en los fenómenos estudiados.

3.5. Población participante

La investigación se realizó en una escuela rural ubicada en la vereda Puerto Gutiérrez del municipio de Puerto Boyacá (Boyacá) en un caserío que no supera las 40 viviendas alrededor. La escuela es una de las 8 sedes de la institución educativa, tiene 45 estudiantes de preescolar a quinto y 23 estudiantes de preescolar, primero y segundo, quienes se encuentran en edades que oscilan entre los 5 y 10 años y trabajan en aula multigrado.

Las familias generalmente están conformadas por padre, madre y hermanos; en algunos casos, existe separación de los padres, razón por la cual, los niños son criados por uno de sus progenitores y padrastro o madrastra o sus abuelos. En algunas familias se evidencian dificultades socioeconómicas o falta de tiempo para dedicar a los hijos, no obstante, priorizan salidas a paseos como forma de compartir en familia. Las viviendas tienen espacios comunes como habitaciones, cocina, baños, sala, pasillos, pero se caracterizan por tener espacios abiertos naturales como patios y jardines, los cuales son utilizados para el juego y crianza de animales domésticos. La escuela tiene un papel central para la crianza de los niños y niñas, pues los padres de familia delegan en ella algunas enseñanzas de comportamiento y, en otros casos, asisten a reuniones donde se les orienta sobre formas adecuadas de crianza.

Los participantes de esta investigación fueron 9 niños y niñas con edades que oscilan entre los 5 a los 9 años de edad y que actualmente están vinculados a los grados de preescolar, primero y segundo. Los criterios de inclusión de las familias fueron: 1) niños y niñas que hayan recibido maltrato en el hogar, 2) padres/madres y niños y niñas que participan en todas las actividades, talleres y entrevistas.

En primer lugar, se realizó el reconocimiento de los niños y niñas que podrían participar. El reconocimiento del maltrato se fundamentó en la experiencia de la docente, las conversaciones con los estudiantes y dibujos realizados en clase en donde los niños y niñas mostraron algunas formas de violencia recibidas (ver anexo 1). A continuación, se contactó a las familias para informar del estudio y la realización de algunas actividades en donde debían colaborar con sus hijos.

También, con fines de triangulación de información y nutrir los resultados, se tuvo en cuenta a una de las maestras de la escuela, debido a que cuenta con más de 30 años de experiencia y convivencia en esa comunidad, de la cual también hace parte la investigadora como maestra titular.

3.6. Ruta metodológica de la investigación.

La ruta metodológica mediante la cual se llevó a cabo la investigación fue la siguiente:

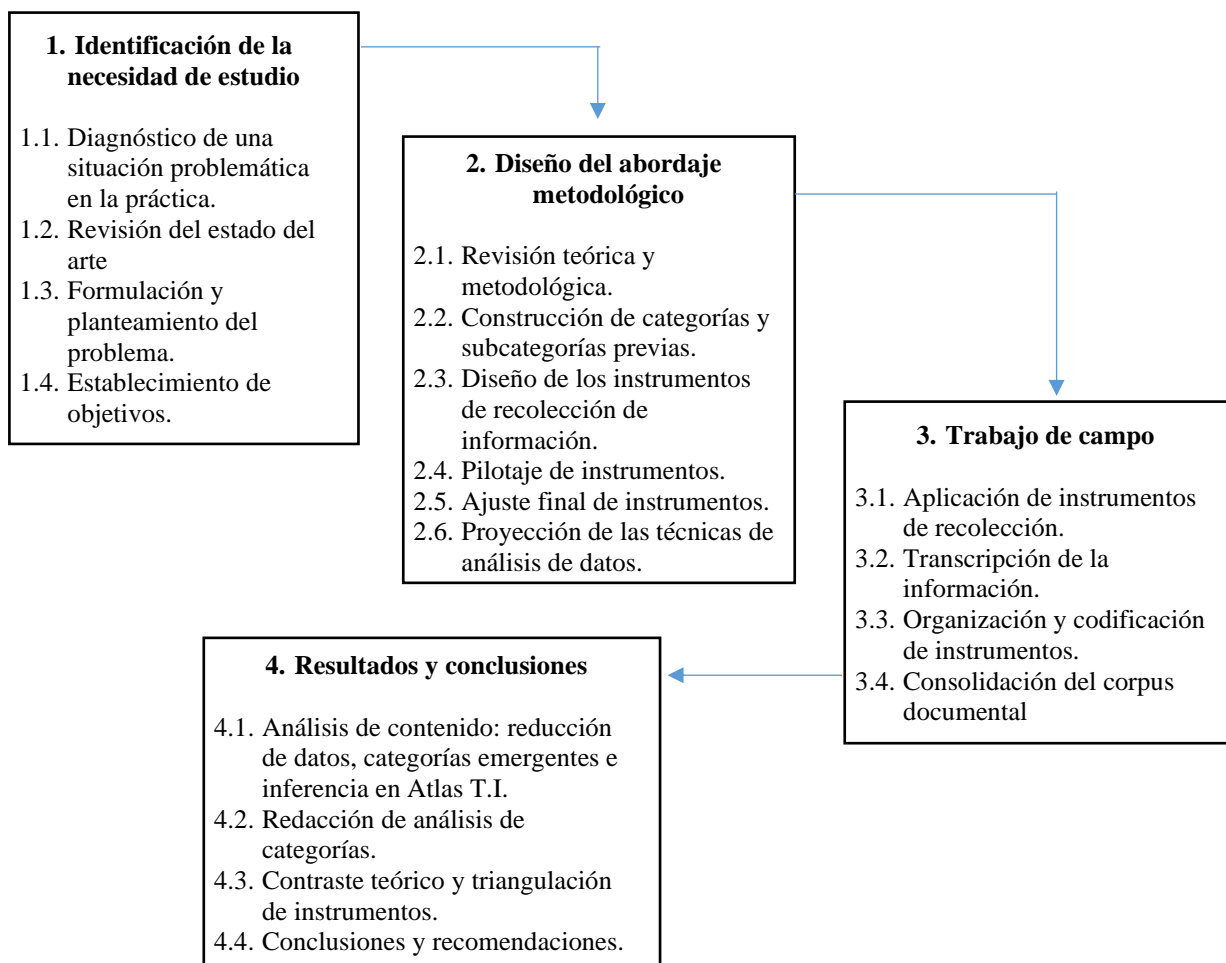


Figura 4. Ruta metodológica de la investigación

Fuente: elaboración propia

3.7. Técnica de análisis de contenido

La estrategia de análisis de información es el análisis de contenido. De acuerdo con Galeano (2015) el proceso metodológico del análisis de contenido consiste en precisar el objetivo y medios para lograrlo, definir el material empírico a analizar, determinación de unidades de registro y análisis, codificación y categorización, interpretación de los datos y

elaboración de conclusiones. El análisis final consiste en resumir y representar los datos, descubrir sus conexiones, relacionar con otras fuentes e interpretar (Galeano, 2015).

En estudios cualitativos el análisis de los datos es un desafío para los investigadores. Por ello, Creswell (2007) plantea un proceso en espiral de acercamientos circulares, en lugar de aproximaciones lineales y fijas. En este sentido, todo parte de 1) un tratamiento inicial de los datos, 2) lectura y toma de notas para construir un sentido general de los mismos, 3) descripción clasificación e interpretación a partir de marco teóricos, 4) desarrollo de temas y dimensiones a partir de sistemas de clasificación y 5) la presentación de los datos a partir de interpretaciones, representaciones y visualizaciones. De manera similar, Krippendorff & Wolfson (1990) proponen como pasos del análisis de contenido: consolidar los datos, reducirlos, hacer un proceso de inferencia y análisis de tendencias. Las categorías de análisis planteadas para la investigación son:

Tabla 1. Definición de categorías de análisis.

Categorías analíticas	Definición.
Prácticas de crianza	“son acciones que se orientan a garantizar la supervivencia de los niños y niñas, favorecer su crecimiento, desarrollo psicosocial, y aprendizaje de conocimientos; son acciones que, una vez inducidas, le permiten reconocer e interpretar su entorno” (Aguirre, 2000, p. 28)
Sentidos subjetivos	“la expresión simbólico-emocional de la realidad en sus múltiples efectos, directos y colaterales, sobre la organización subjetiva actual del sujeto y de los espacios sociales en que aquel actúa” (González-Rey, 2010, p. 251).
Maltrato infantil	“El maltrato infantil se define como los abusos y la desatención de que son objeto los menores de 18 años, e incluye todos los tipos de maltrato físico o psicológico, abuso sexual, desatención, negligencia y explotación comercial o de otro tipo que causen o puedan causar un daño a la salud, desarrollo o dignidad del niño, o poner en peligro su supervivencia, en el contexto de una relación de responsabilidad, confianza o poder. La exposición a la violencia de pareja también se incluye a veces entre las formas de maltrato infantil” (OMS, 2016, p. 1).
Narrativa (lenguaje) generativo	Relatos y relaciones que no solo describen, sino que también generan realidades. Es una posición desde los recursos y potencias relacionales se generan realidades en las que los niños y niñas, sus familias y agentes educativos y comunitarios, aportan de manera activa a procesos de construcción de paz y reconciliación. Es la emergencia de nuevos significados basados en el interés de un futuro distinto al pasado vivido y a su fuerte carga de violencias, resaltando las alegrías, aprendizajes, resistencias y recursos individuales y colectivos. (Ospina-Alvarado, Alvarado, & Fajardo, 2018, p.36)

Fuente: elaboración propia

El proceso de análisis de contenido se realizó con el apoyo del software Atlas T.I. partiendo de las categorías de análisis anteriormente definidas, estructuradas según los objetivos

de investigación planteados y subcategorías emergentes. Es importante resaltar que la niña (N9) y sus padres de familia no presentaron evidencias de las microhistorias familiares con títeres y el collage plástico. Sin embargo, se incluyeron sus experiencias reportadas en las cartografías sociales y la entrevista a padres de familia.

A cada instrumento se le asignó una codificación, por ejemplo, a las Microhistorias Familiares que se hicieron con Títeres por parte de los Niños su codificación fue (MFTN), seguido por el número asignado a cada niño (entre 1 y 9). Las evidencias en fotos y videos de los lenguajes expresivos del arte y las cartografías sociales del cuerpo y las emociones se les transcribió y se codificaron con una (E) al principio. Así, la evidencia de la Microhistoria Familiar de Títeres realizado por el niño 1 se codificó así (EMFTN1). Mientras tanto, las categorías generales de análisis se codificaron así: Prácticas de Crianza (PC), Maltrato Infantil (MI), Sentidos Subjetivos (SJ) y Narrativas Generativas (NG). La tabla 2 sistematiza los objetivos de la investigación, categorías de análisis, categorías emergentes, instrumentos y preguntas que alimentan con unidades de sentido a dichas categorías.

Tabla 2. Sistematización de objetivos categorías e instrumentos.

Objetivos	Categorías de indagación	Subcategorías emergentes	Técnicas e instrumentos	Preguntas
Identificar prácticas de crianza relacionadas con el maltrato tanto físico, como emocional y psicológico, para comprender cómo se configuran los sentidos subjetivos alrededor del maltrato infantil.	Prácticas de crianza (PC)	Relaciones de poder. Establecimiento de vínculos afectivos. Dificultades de crianza. Experiencias alrededor del maltrato. Post-castigo o maltrato	Entrevista a docente (ED)	1. ¿Qué prácticas y pautas de crianza son las que prevalecen en la vereda? 2. ¿Qué es lo positivo o negativo de dichas prácticas? 3. ¿Cómo creen que inciden o influyen en el desarrollo de los niños y niñas?
			Entrevista a padres de familia (EP)	- Cuando escucho la palabra niño o niña, ¿qué es lo primero que se me viene a la cabeza? - ¿Considera que se deben tener en cuenta las opiniones y sentires de los niños y niñas?, ¿Por qué? - ¿Qué tipo de actividades comparten en familia? - ¿Qué es lo que les parece más fácil y más difícil de la crianza? - ¿Qué tareas del hogar y del campo, consideran que deben apoyar sus hijos? - ¿Cómo reaccionan cuándo sus hijos hacen algo que no está bien? - ¿Cuál es la manera más efectiva de educar a los hijos? - ¿Cómo describe el nivel de vida que llevan hasta este momento? - ¿Su hijo posee alguna condición de discapacidad o trastorno de aprendizaje? - ¿Qué factores consideran que inciden en que ustedes reaccionen de una u otra manera a la hora de reprender a sus hijos?

			<p>Microhistorias Familiares Títeres Niños (MFTN)</p> <p>¿Por qué utilizaste esos colores? ¿Por qué le pusiste esa expresión? ¿Por qué lo vestiste así? ¿Qué recuerdos te trae? ¿Por qué te pone triste?</p>	
			<p>Microhistorias Familiares Títeres Padres de familia (MFTP)</p> <p>¿Por qué esos aspectos narrados le hicieron sentir feliz? En general, ¿Cómo considera que fue la crianza dada por sus padres? ¿Por cuales cosas se siente agradecido(a) de la crianza dada por sus padres? ¿qué cambiaría?</p>	
Maltrato infantil (MI)	Factores macro Factores meso Factores micro Castigo físico Castigo psicológico Razones del castigo Sentimiento de quien castiga Mecanismo causal de maltrato Lugar del maltrato	Entrevista a docente (ED)	<p>4. ¿Ha evidenciado algunos casos de maltrato infantil?</p> <p>5. ¿Qué tipos de maltrato infantil se evidencian en los niños?</p> <p>6. ¿Qué factores del entorno social pueden explicar el maltrato infantil?</p> <p>7. ¿Qué factores del entorno comunitario pueden explicar el maltrato infantil?</p> <p>8. ¿Qué factores del entorno individual pueden explicar el maltrato infantil?</p> <p>9. ¿Qué consecuencias trae el maltrato infantil para los niños y niñas?</p> <p>10. ¿La comisaría de familia o institución encargada ha podido hacer frente al maltrato infantil?</p> <p>11. ¿Qué creencias creen que deberían movilizarse en las familias, los niños(as) y la comunidad educativa para que no exista maltrato infantil?</p>	
		Entrevista a padres de familia (EP)	<p>- ¿Cómo era corregido por sus padres cuando era niño o niña?</p> <p>- ¿Cuándo niño recibió castigos por parte de sus padres? ¿Cuáles fueron y qué sintió?</p> <p>- ¿Qué estrategias utiliza para corregir conductas inapropiadas de sus hijos?</p> <p>- ¿Cómo se siente cuando tiene que corregir a sus hijos?</p> <p>- ¿Es adecuado este sentimiento o cuál debería ser?</p> <p>- ¿Qué piensan los amigos, vecinos y familiares sobre cómo se deben corregir a los hijos?</p> <p>- ¿Por qué cree que están acostumbrados a corregir de esa forma a los hijos?</p> <p>- ¿En qué casos sus hijos merecen un castigo? ¿qué castigo aplica? Y ¿por qué?</p> <p>- ¿Qué objetos utiliza para castigar?</p> <p>- ¿Qué palabras utiliza para castigar?</p> <p>- ¿Cómo cree que se sienten sus hijos al ser corregidos? Y cómo deberían sentirse</p>	
		Cartografía Social del Cuerpo (CSC)	<p>¿Qué situaciones o hechos relacionados con el maltrato al interior de la familia, se pusieron en evidencia a través de la cartografía?</p> <p>¿Qué recuerdos o imágenes se hacen visibles por parte de los niños y se pueden asociar con situaciones de maltrato?</p> <p>¿Cómo es tu relación con tus padres y familiares?</p> <p>¿Has visto pelear a tus padres o familiares?</p>	
		Cartografía Social de las Emociones (CSE)	¿Qué espacios de la casa, se pueden asociar con situaciones de maltrato?	
		Microhistorias Familiares Títeres Niños (MFTN)	¿Por qué esos aspectos narrados le hicieron sentir triste?	

			Microhistorias Familiares Títeres Padres de familia (MFTP)	¿Por cuales cosas se siente agradecido(a) de la crianza dada por sus padres? ¿qué cambiaría?
Interpretar los sentidos subjetivos que tanto los niños y niñas como sus familias han construido alrededor del fenómeno de maltrato infantil.	Sentidos subjetivos (SJ)	Significados (colores, materiales, palabras) Emociones (alegría, tristeza, partes del cuerpo, reacciones) Relaciones con el hábitat	Cartografía Social del Cuerpo (CSC)	¿Qué es lo que frecuentemente te dicen tus padres y familia? ¿Cómo te hace sentir tu familia? ¿Qué te pone triste?
			Cartografía Social de las Emociones (CSE)	¿Cómo te has sentido en casa? ¿Qué espacios de la casa son los que más te gustan? ¿Qué olores hay en la casa? Que actividades compartes en familia
Visibilizar los recursos y potencias relacionales que existen al interior de las familias, que aporten en la construcción de nuevos significados en torno al maltrato infantil al interior de las familias.	Narrativa (lenguaje) generativo (NG)	Acciones macro Acciones micro Actividades que les gusta hacer en familia Lo necesario para ser feliz en familia Mejores formas de corregir (diálogo, prohibiciones)	Entrevista a docente (ED)	12. ¿Qué acciones se han realizado o se pueden realizar desde la escuela frente a este fenómeno? 13. ¿Qué puede hacerse para frenar el fenómeno del maltrato infantil en los hogares, desde cada uno de los niveles: social, comunitario, individual?
			Entrevista a padres de familia (EP)	- ¿Qué otras formas de corregir a los niños existen y sería mejor aplicar? ¿por qué? - ¿Qué puede hacer para cambiar la forma de corregir a sus hijos? - ¿Qué mejorarían o cómo les gustaría que fuera la relación con sus hijos e hijas?
			Cartografía Social del Cuerpo (CSC)	¿Qué cosas te gusta hacer con tus padres? ¿Qué momentos te hacen feliz al lado de tu familia? ¿Qué crees que se necesita para ser felices en familia?
			Cartografía Social de las Emociones (CSE)	¿cómo te gustaría sentirte con tu familia? ¿cómo te gustaría sentirte en tu casa? ¿Qué cambiarías de tu casa?
			Microhistorias Familiares Collage Niños (MFTN)	¿Por qué utilizaron esos colores? ¿Por qué utilizaron esos materiales? ¿Qué recuerdos te trae lo expuesto en el collage?
			Microhistorias Familiares Collage Padres de familia (MFTP)	¿Por qué les gusta hacer esto en familia? ¿En qué forma esto que les gusta hacer en familia ayuda a la crianza de los hijos?

Fuente: elaboración propia

El resultado de las tendencias encontradas en la categorización se puede observar en la figura 5. En ella se observa el número de citas por cada subcategoría emergente. Mientras tanto, la figura 6 muestra la vista en red de cada una de las familias o categorías generales. En ella se observa que el color verde indica un menor número de citas en la categoría y el color amarillo un número más alto de estas unidades de sentido. Esto permite identificar aquellos aspectos (categorías) que fueron tendencia en el análisis.

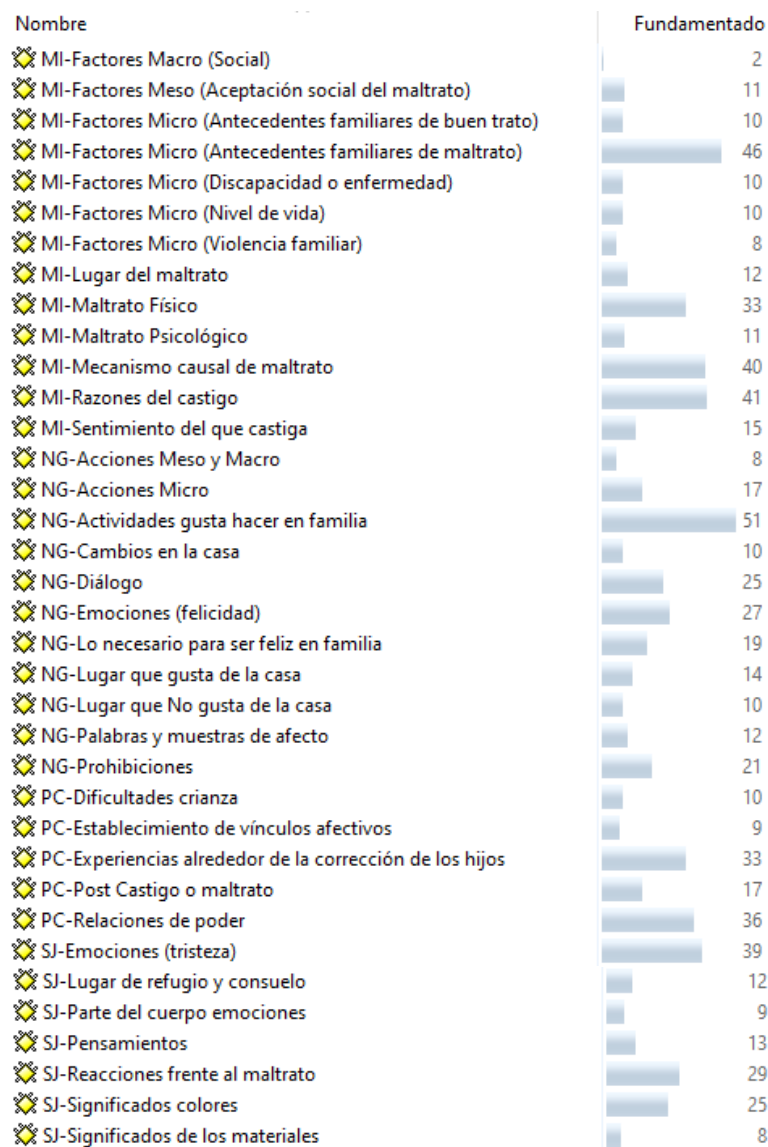


Figura 5. Frecuencia de unidades se sentido según categorías y subcategorías de análisis.

Fuente: elaboración propia, tras análisis en Atlas T.I.

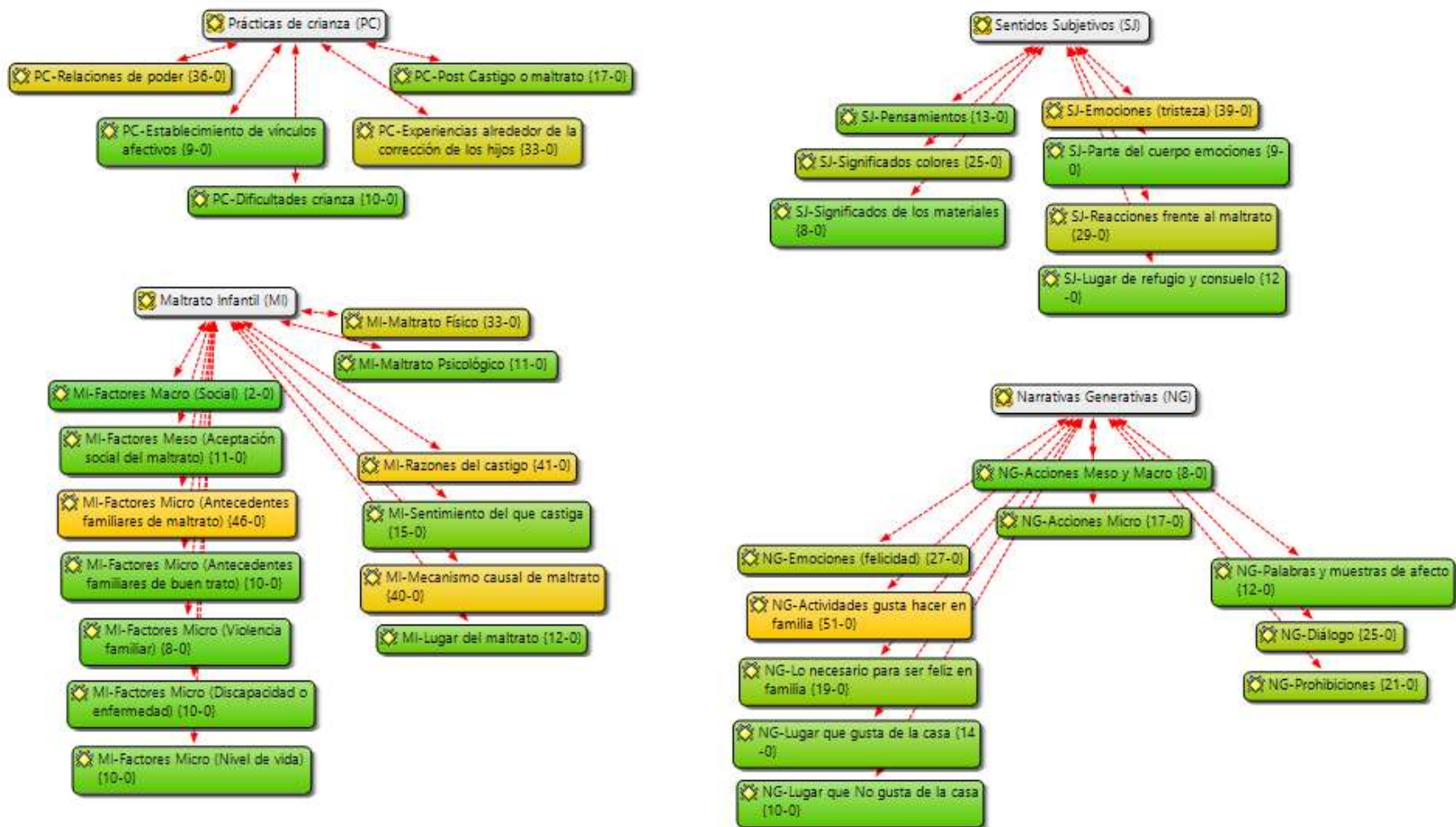


Figura 6. Vista en red según categorías y subcategorías de análisis.

Fuente: elaboración propia, tras análisis en Atlas T.I.

Capítulo IV

Análisis y discusión de resultados

Este capítulo recoge los resultados de las experiencias vividas durante el desarrollo de la investigación, los cuales se organizaron a partir de las categorías definidas previamente y las categorías emergentes que se constituyen en subcategorías para comprender las narrativas de las niñas, niños y sus familias.

4.1. Prácticas de crianza relacionadas con el maltrato infantil

La familia es el primer espacio de socialización que juega un papel fundamental en la configuración de las representaciones sociales (Morales & Silva, 2016) y precisamente es en este ámbito familiar en el que se construyen significados y concepciones respecto a la infancia, el poder del adulto, lo bueno y lo malo, estereotipos de género, entre otras (Corsi, 2003). En el contexto familiar estudiado se profundizan en estas construcciones sociales por medio de dos categorías generales: prácticas de crianza y maltrato infantil.

4.1.1. Prácticas de crianza.

Las prácticas de crianza tienen dos elementos inmersos: un proceso educativo y un proceso de cuidado; ambos dirigidos a garantizar el aprendizaje y supervivencia de los niños por medio de diferentes acciones de alimentación, juego, vestido y transmisión de valores (Aguirre, 2000; Violante, 2008a). Estas prácticas de crianza se fundamentan en las relaciones de poder y posesión existentes en el ámbito familiar (Cussiánovich, 2013) y que pueden conducir al maltrato infantil y la naturalización de la violencia.

De este modo, para dar cuenta de los análisis relacionados con estas prácticas se organiza el ejercicio en 5 grandes subcategorías: relaciones de poder, dificultades en la crianza, experiencias alrededor de la corrección de los hijos y acciones posteriores al castigo o maltrato.

4.1.1.1. Relaciones de poder

Uno de los aspectos que determina las prácticas de crianza y fundamenta las relaciones de poder es el concepto de niño o niña que tienen los padres - madres de familia. En general se observa en los participantes que la infancia es vista como fragilidad, inocencia, algo pequeño, algo que se debe cuidar. Ante la pregunta de la entrevista realizada “¿Cuándo usted escucha la palabra niño o niña, que piensa?”, los padres y madres de familia respondieron: “que son frágiles, necesitan mucho cuidado, ya que son pequeños” (EP6:17); “que son inocentes, que no saben, así hablando que no saben de la vida” (EP2:20). Aquí se observan dos de los discursos dominantes de la modernidad sobre la infancia identificados por Dahlberg et al. (2005): 1) el niño es recipiente vacío al cual se le debe transmitir (“llenar”) conocimiento, identidad y cultura y 2) el niño es un ser inocente que debe protegerse.

Bajo esta concepción del niño y la niña como un ser inocente que debe ser protegido, algunos padres – madres enseñan aspectos para prevenirles daños de terceros: “le enseño sobre las cosas que las personas no pueden hacerle, como tocarle las partes íntimas o así” (EP8:30), “Los niños deben obedecer a sus padres porque lo que sus padres le dicen es por su bien” (EMFTN4:10). Estos comentarios también evidencian la prioridad de lo que desean los adultos para sus hijos, sobre la voz que pueden tener los niños y niñas en el hogar.

Estas concepciones de subordinación e inferioridad condicionan aspectos delimitados de la participación activa de los niños y niñas (Cussiánovich, 2013). En este sentido, los niños en el hogar adquieren ciertos derechos a hablar y ser escuchados, así como la asignación roles de ayuda dentro de las labores familiares. Respecto al primer aspecto, se les preguntó a los padres de familia “¿y usted cree que se deben tener en cuenta las opiniones de las niñas o niños?” (EP5:14), aspecto en el cual algunos padres de familia argumentaron: “ellos tienen derecho a opinar y decir lo que sienten” (EP5:15); esta es una concepción cercana a la visión del niño como agente con capacidad de agencia y voz propia (Dahlberg et al., 2005).

En cuanto al segundo aspecto, los niños ayudan en labores del hogar como los oficios de aseo, recolección de basura, organización de ropa, cocinar, hacer mandados, entre otros: “Oficios

así adecuados para las edades: barrer, trapear, oficios de la casa. La mayor a veces ayuda a cocinar, María² no hace eso porque está muy pequeña, pero si a tender las camas, limpiar las mesas” (EP9:23), “Me hace el favor y va usted y luego de que venga se va a bañar y se va a poner a hacer las tareas” (EMFTN4:7). Las labores asignadas a los niños y niñas evidencian las relaciones de poder de subordinación, pues se encuentran mediadas por dar órdenes, el temor y el castigo y no por la importancia de asumir responsabilidades en el hogar. Esto se relaciona indirectamente con una de las concepciones de la infancia identificadas por Dahlberg et al. (2005): los niños contribuyen a las labores del hogar, para que las madres puedan acceder al ámbito laboral. Esto sucede en las familias estudiadas, pues el contexto de bajos recursos y labor del campo requiere que las madres de familia contribuyan económicamente al sustento del hogar.

Por otro lado, los padres- madres de familia son los que deciden las actividades que pueden o no hacer los hijos, en algunos casos ejerciendo su autoridad de dar permiso o no, con métodos de esfuerzo-recompensa y con métodos de castigo-recompensa: “Pero yo no lo he dejado salir [...] usted sabía que primero debíamos hacer las tareas y después de todos los trabajos, ahí sí le daba permiso” (EMFTN5:5-7), “Santi entonces prométeme que tú te vas a poner juicioso a hacer las tareas para no tener que reprenderte más” (EMFTN7:10), “Ve y Arregla tu habitación para que puedas ir a jugar” (EMFTN9:17), “No, señora, la vas a ordenar o si no te pega. Ve y la organiza. Y si no, ya sabes lo que te va a pasar” (EMFTN9:6).

Los aspectos anteriores permiten evidenciar que la noción o concepción de niño o niña sustenta la manera como ellos son tratados, por ejemplo, si un padre – madre de familia piensa que un niño es frágil y debe cuidarse, así mismo, asigna roles al niño, adecuados a esta concepción; mientras que, si el padre - madre cree que el niño es un ser vacío que debe corregirse con castigo físico o insultos, habrá lugar para el maltrato infantil. Las prácticas de crianza, relaciones de poder y tareas asignadas están vinculadas al contexto y cosmovisión que existe (Bravo-Soto, 2018; Cottet et al., 2009), en el contexto rural estudiado, se ha legitimado que los niños deben ayudar a las tareas del hogar y es una forma de transmitir valores para la vida y contribuir al cuidado de la casa; se les protege, escucha y cuida, pero, como veremos en categorías subsiguientes se les castiga física y psicológicamente.

² El nombre ha sido cambiado de acuerdo a los principios éticos asumidos en esta investigación.

4.1.1.2. Dificultades en la crianza.

Otro aspecto que compone y define las prácticas de crianza son las dificultades que perciben los padres- madres de familia respecto a esta labor. La mayoría de padres – madres de familia acuden a la inexperiencia para destacar los aspectos más difíciles de la crianza: “Pues digamos lo más difícil ha sido que tuve la niña cuando tenía 15 años entonces era una niña criando a otra niña y pues como la tuve tan joven es muy complicado, y pues lo bueno es que he aprendido a compartir con ella” (EP3:17), “lo más difícil educarlos, uno muchas veces cree que está educando, pero no, a veces uno comete muchos errores” (EP4: 27), “mi esposo y yo éramos muy jóvenes y tal vez con ella cometimos muchos errores [...] la crianza de un hijo no es fácil y no hay una regla que diga que lo está haciendo bien o lo está haciendo mal. ” (EP9:26). Aquí se observa que la corta edad de los padres/madres en que tuvieron que asumir las prácticas de crianza, se considera como una de las dificultades de la misma.

Los padres y madres de familia también indican que las dificultades en la crianza se relacionan con la rebeldía de los hijos: “se ha sabido sobrellevar, pero siempre es complicado que le hagan caso a uno al 100%” (EP1:27), “lo más difícil, que a medida que van creciendo es más complicado educarlos, ellos creen que lo que uno dice es mentira, mi hija mayor está entrando a la etapa de rebeldía y eso es complicado” (EP5:19).

Otros padres y madres de familia indican que los aspectos más difíciles de la crianza han sido el cuidado desde un punto de vista económico: “no poderle dar algunas cosas, porque no se tiene dinero ni empleo” (EP1:23). También se enuncia la necesidad de protegerlos de los peligros de la sociedad: “con tantas cosas que se ven hoy en el mundo, uno debe estar muy pendiente de que hacen, de por qué se demora en llegar, mirar “mañas” que no debe aprender y cosas así, eso es como lo más durito” (EP2:30). Así mismo, mencionan que es difícil castigarlos cuando es necesario: “lo más difícil ha sido ser dura con ella, reprenderla cuando tengo que hacerlo, para que se porte bien. Lo más fácil compartir con ella” (EP8:23).

Se identifica entonces que las dificultades en la crianza revelan que en los padres y madres de familia participantes sobresale la preocupación por educar bien a sus hijos y los

errores que se cometen en el proceso, lo cual se deriva de la inexperiencia y dudas que se pueden inferir en las prácticas de crianza de los padres/madres. También resaltan la dificultad de criar cuando los hijos desobedecen. Estos aspectos son relevantes debido a que se ha encontrado que el potencial de maltrato físico infantil varía inversamente con aspectos como la satisfacción en la crianza, cuidado efectivo, cuidado responsable, infelicidad con la vida, tolerancia a la frustración y capacidad de resolución de las familias (Tovar, 2011).

4.1.1.3. Experiencias alrededor de la corrección de los hijos.

Un primer método de corrección que utilizan los padres y madres de familia es el diálogo e indicaciones sobre lo que está mal: “hablándoles, decirle lo que hacen mal” (EP1:45), “yo hablo con él le digo que está mal, que de aquí a mañana él va agradecer que lo corrija, que uno debe hacer las cosas correctas” (EP2:32). En otros casos la forma de corrección es acudiendo al tono de voz o los gestos: “le alzo la voz, o la miro feo porque no me gusta regañarla delante de las personas” (EP6:35).

Sin embargo, cuando no se observa el cambio esperado por este primer método, la mayoría de padres – madres de familia incurren al regaño y al uso del castigo físico: “en algunas ocasiones toca acudir a la correa” (EP1:47), “primero la regaño y si no hace caso si tomo medidas más drásticas como pegarle con la correa” (EP4: 33). Algunos padres – madres de familia son enfáticos en que el castigo físico es un recurso extremo en sus métodos de corrección y enseñanza: “se le dice las cosas, pero si no hace caso se un chanzazo o correazo [...] Es muy difícil llegar a esa situación, pero si es necesario se aplica” (EP9:32). “no todas las veces es necesario pegarle, debe ser algo extremo y muy indebido, uno le pega con una correa o una ramita” (EP2:34). La docente entrevistada confirma esta forma de corrección que utilizan los padres - madres de familia: “a eso sí es normal, porque a veces los niños no entienden con palabras entonces ellos acuden a una correita o rama, pero tampoco se sobrepasan en su comportamiento” (ED:34), lo que muestra que puede ser validada esta forma de corregir a las niñas y niños en este contexto, es tolerable y se tiende a la naturalización del maltrato como forma de educar a los más pequeños, mientras no se exceda el castigo, como se evidencia en la

narrativa de la maestra, lo cual puede estar atravesado en parte por la movilización actual de la política de infancia y otras disposiciones que ubican el maltrato como algo no aceptable.

En los resultados de otras investigaciones el castigo físico es visto como una herramienta educativa (Bello, 2016), y esto se observa en esta investigación. No obstante, en las respuestas de algunos padres – madres de familia se observa que el castigo físico a veces es una consecuencia de un sentimiento de rabia del adulto porque el niño o la niña no hace caso o no sigue sus indicaciones: “en el momento me da rabia, uno no piensa y a veces los castiga duro o le grito” (EP8:27), “me da malgenio que no hagan caso, que uno llegue de trabajar y no haya hecho nada” (EP5:23). Lo que se relaciona con las relaciones asimétricas, en donde el adulto tiene el poder de descargar su ira en el niño o niña por el hecho de ser el cuidador, y que siguen permeando las interacciones cotidianas con las niñas y niños. El adulto termina imponiéndose y pierde el control emocional de ciertas situaciones donde considera que él tiene la autoridad.

En otros casos el mecanismo alternativo de corrección no es el castigo físico sino las prohibiciones: “hablo con ellos, pero si vuelven a hacer las cosas no los dejamos salir” (EP5:25), “la mayoría de las veces el castigo es no dejándola salir, ej. La invitaron a un cumpleaños no la dejo ir si se portó mal” (EP8:29); o una combinación de métodos: “hay que hablar con ellos, generar confianza, preguntarles, si ya no funciona eso si se le da un correa o hoy no me va a ver televisión o le soy indiferente y eso me funciona bastante bien, a ella no le gusta esa actitud” (EP6:37).

Se observa entonces que la tendencia de los padres - madres de familia en sus prácticas de crianza y corrección de sus hijos consiste en mencionar el error, regañar y explicar la falla. Si los niños no cambian el comportamiento deseado por los padres, luego de utilizar métodos de diálogo y llamados de atención, se usa el castigo físico o las prohibiciones a salir o a hacer actividades que les gusta. No obstante, la docente entrevistada insiste en que existe transformación de las prácticas educativas en donde no hay cabida al maltrato: “con el transcurso del tiempo las formas de educar han cambiado” (ED:19), “el maltrato ya es como algo mandado al recoger” (ED:22). Estos cambios pueden relacionarse con los cambios en la concepción del niño como agentes sociales y con voz propia (Dahlberg et al., 2005). No obstante, en algunos

padres – madres de familia la reducción del castigo físico está relacionado con la presencia de instituciones públicas que vigilan y condenan estas conductas: “los padres ya tienen como miedo de que los denuncien con el Bienestar Familiar, entonces tratan de pegarle al niño sin sobrepasarse” (ED:37).

4.1.1.4. Acciones posteriores al castigo o maltrato.

Posterior al castigo o maltrato del niño como método de corrección de su conducta, se ha identificado en la experiencia de los niños y niñas tres tipos de acciones generales: represivas, afectivas y de desatención.

Las acciones represivas de las conductas que consideran inadecuadas, que ejecutan los padres de familia posterior al maltrato, tienen inmerso un componente de culpabilización, pues se evidencia que posterior al castigo algunos niños y niñas piensan: “no lo hubiera hecho” (ECSC6:7) o reciben palabras de sus padres como: “que sea obediente” (ECSC3:6). De manera implícita los niños sienten que ha sido su culpa el haber recibido el castigo. También las acciones represivas algunas veces son de advertencia o amenaza: “que no debo hacer eso, que eso está mal y que la próxima vez que lo haga ya no me regañan, si no me pegan” (CSC6:19), “que me porte bien para que no me vuelva a pegar” (CSC3:21), “mi mamá me dice que no lllore más o si no le pego más duro” (CSC5:13). Este tipo de amenazas algunas ocasiones se cumplen y se convierten en más violencia y maltrato, así lo evidencia uno de los diálogos de la co-creación de títeres: “Ya dejé de rezongar. ¡PUM! ¡PUM! (el papá la castiga)” (EMFTN9:10) y la entrevista de elucidación con uno de los niños: “como seguí llorando, con una taza me echó agua” (MFTN1:11), lo que muestra que el maltrato no siempre es físico, pero casi siempre implica una invasión del cuerpo del otro que se considera más débil.

En otros casos, la conducta represiva incluye insultos que se convierten en maltrato psicológico: “cuando me regañan me dicen que deje de ser boba” (CSC9:11), “a veces me dicen que no le ponga cuidado y en otras ocasiones me dicen que parezco bebé llorando” (ECSC9:10). Estos comportamientos: culpabilización, amenazas y menosprecio continuado, de los padres - madres de familia se constituyen como maltrato psicológico o emocional a la luz de las

conceptualizaciones de la OMS (2013). La figura 7 permite ver lo plasmado por los estudiantes respecto a estos comportamientos de la familia cuando son reprendidos mediante el castigo.



Figura 7. Cartografía Social del Cuerpo en donde se evidencian las acciones de los padres y la familia cuando sucede el maltrato.

Fuente: elaboración propia, tras análisis en Atlas T.I

Las acciones posteriores al castigo o maltrato incluyen una explicación del porqué se debe seguir la conducta indicada por el adulto, los comentarios de los niños y niñas al respecto indican: “me dijo que no debía hacer eso, porque él se podía partir una pierna o un brazo, que era peligroso y a ella le tocaba llevarlo al médico” (CSC6:33), “me aconsejan y me aclaran la situación” (ECSC2:10). También las acciones afectivas incluyen el consuelo y palabras de aliento: “Mi abuela cuando me ve triste me abraza y dice que me ama” (ECSC1:7), “Que se calme y que no llore más que la quiero mucho” (ECSC3:6), “me hacen reír y comparten aún más conmigo” (ECSC7:8) y “Cuando estoy triste mi mami me consiente” (ECSC8:8) (ver figura 7). El diálogo como medio de enseñanza y corrección, que, si bien se pudo establecer desde el comienzo antes de caer en el maltrato, finalmente se da como un modo de reivindicarse. De acuerdo con los sentimientos de los padres de familia respecto al disgusto que sienten cuando tienen que castigar físicamente a sus hijos, se puede inferir que el diálogo puede estar mediado por cierta conciencia de que el maltrato no estuvo bien y que fue producto de un impulso del momento, pero que finalmente sigue permeado por una idea del niño y la niña como posesión del adulto.

Mientras tanto, las acciones de desatención son actitudes y comportamientos desobligantes con los derechos y necesidades de los niños; al respecto, los niños comentan: “a veces sí me dicen que no llore que no le ponga atención” (CSE9:24), “me dicen que no llore” (ECSC5:8); pero otras se relacionan más con la indiferencia: “Mi mamá no hace nada cuando me ve así [triste]” (ECSC4:10).

Se observa que el castigo físico genera culpabilidad en los niños y niñas por los actos cometidos y por los que son reprendidos. Precisamente la investigación de Bello (2016) también encontró que los niños se sienten culpabilizados por el maltratador. Por su parte, el castigo físico también es un elemento utilizado por los padres de familia que les permite amenazar con el fin de obtener conductas deseadas en sus hijos. En otros casos, el castigo físico se suma al psicológico cuando se les habla con palabras insultantes. La otra cara de la moneda son las acciones afectivas, las cuales son usadas cuando existe o no maltrato físico, pero lleva a los niños al sentimiento de que aún son amados y que se preocupan por ellos.

4.1.2. Maltrato infantil

El maltrato infantil es un proceso de construcción social como la infancia misma y sus raíces son estructurales, elaboradas históricamente desde la cultura y la desigualdad social y que justifican las conductas machistas, el egocentrismo, entre otras (Páez et al., 2016). La categoría del maltrato infantil en esta investigación permitió el surgimiento de diferentes subcategorías relacionadas con el contexto, el tipo de castigo y características del mismo.

4.1.2.1. Relaciones y dinámicas sistémicas del maltrato infantil

Desde la perspectiva sistémica de Bronfenbrenner (1979), el maltrato infantil se gesta en la familia debido a factores del entorno que influyen y justifican esta acción como método de crianza. En el contexto rural estudiado, se encuentran algunos factores que han construido y naturalizado el maltrato infantil.

4.1.2.1.1. Relaciones sociales, culturales y comunitarias

Existen relaciones sociales, culturales y comunitarias arraigadas que justifican el uso de la violencia como método educativo para los niños. Por un lado, uno de los padres de familia cita la religión como legitimación del castigo físico de los niños: “la misma biblia dice que hay que corregir a los niños” (EP9:32). También es destacable en este ámbito el nivel de analfabetismo que existía años atrás y la tendencia a tener hijos muy jóvenes: “la mayoría de los papitos en el tiempo de antes eran analfabetos, la mayoría no sabía nada de leyes, ni firmar, la mayoría de las madres era muy jóvenes entonces ellas como que no tuvieron esa orientación” (ED:43).

Por su parte, las relaciones comunitarias del contexto rural estudiado demuestran la aceptación social del maltrato y la violencia como métodos de corrección de los niños y niñas, provenientes del aprendizaje de las prácticas de crianza de la generación anterior: “en mi casa porque mi mamá nos castigaba así seguramente uno recurre a esos métodos, pero como le digo no es la primera opción, y los vecinos supongo que los papás también los corregía de esa forma” (EP9:61), “porque así los trataban de niños, y cuando ella estaba chiquita le daban re duro, la

señora que le digo que le pega muy duro a los niños, a ella los papás también le pegaban bastante” (EP4:64).

Así mismo, en la ruralidad boyacense se vivió por mucho tiempo la violencia de partidos políticos y la presencia de guerrillas, fenómenos que irónicamente mantenía el control de la delincuencia; como consecuencia, se arraigó el pensamiento de que la violencia permite controlar los actos malos; así lo comenta la docente entrevistada:

Si en un tiempo esa organización la que llaman acá los paramilitares, los niños que se portaban mal o un adolescente le hacían castigos, un ejemplo: un día dos jóvenes robaron una gallina y al otro día llegaron y dejaron un letrero en la escuela que decía no robar gallinas. Entonces eso crea como el miedo entre los jóvenes y pues no volvían a robar, o los ponías varios días a rajar leña y a limpiar huertas. Entonces en ese tiempo pues se veían a los grupos armados como algo bueno porque tenían un control social y pues nadie roba a nadie, ni buscaban problemas con los vecinos. Entonces creo que los niños de ese entonces que ahora son padres de familia veían la violencia como algo bueno, como una forma de vida. (ED:46)

Tanto la violencia del entorno, como al interior de los hogares, ha ido naturalizando la intimidación como un medio para lograr controlar actos que no se consideran deseables, por lo tanto, una forma adecuada y alternativa para lograr obediencia en los niños y niñas.

Por otro lado, en el presente, existe aún el maltrato infantil dentro de las familias del contexto rural estudiado, pues los padres de familia indican que sus vecinos ejercen castigo físico en sus hijos: “mis vecinos tratan mal a sus hijos, le pegan muy duro con lo que encuentren, les dicen groserías” (EP3:45), “si he visto que los castigan de forma física, les pegan muy duro” (EP4:61). En algunos casos muestran desacuerdo: “acá he visto que tratan muy feo a los niños, los insultan, groserías [...] o a veces los dejan mucho tiempo en la calle, les pegan en la calle, entonces esa parte no me gusta” (EP6:49); pero en otros casos contribuyen a la naturalización del castigo físico al aceptar, construir creencias y apoyar estas formas de castigo, como se puede observar en los siguientes comentarios: “si yo he hablado con algunas personas, y siempre es mejor hablarles, ya luego reprimirlos de cosas que le gusta y si ya no funciona pegarles, pero sin sobrepasarse” (EP2:58), “pues si hemos hablado que cuando se le pegan a los hijos es porque ya se han agotado otros recursos, pero sí hemos tratado de que no sea la primera instancia” (EP9:59).

Estos hallazgos, aunque no se habían indagado en este contexto rural del municipio de Puerto Boyacá, no es nada nuevo en el campo; pues ya se ha conceptualizado alrededor del aprendizaje y la legitimación del uso de la violencia como forma de interacción y resolución de conflictos que está ampliamente naturalizada y que tanto (Páez et al., 2016) como la OPS (2003) reconocen como parte de los factores de riesgo a nivel comunitario y relacional respecto a la violencia contra la niñez. Lo anterior sucede porque como lo afirman Aros, Gómez y Rozo (2018) las vivencias en el mundo familiar influyen en la configuración del sujeto y sus primeros significados de la vida

A nivel empírico, Castillo (2013) halló que el maltrato y la desnutrición en los niños se relacionan con el castigo físico como una forma de disciplinar a los hijos, socialmente válida y que se refuerza por la ausencia de instituciones públicas, pobreza, baja escolaridad, baja cobertura de educación, entre otros. Bello (2016) también vislumbró que el castigo físico se ha validado como una herramienta educativa aceptada, en ocasiones relacionada con contextos de bajos niveles socioeconómicos.

Es evidente que el entorno social de los niños, niñas y las familias participantes de la investigación ha estado marcado por la violencia como medio para lograr doblegar la voluntad de otro y descargar sentimientos de rabia. Por lo tanto, se ha naturalizado que, cuando los niños y niñas no siguen las instrucciones de los adultos, se deba recurrir al castigo físico como método de corrección.

4.1.2.1.2. Relaciones en el hogar

Dentro las relaciones en el hogar, el contexto y las familias estudiadas muestran tendencias acerca de los antecedentes del maltrato que tuvieron los padres de familia, la presencia de violencia intrafamiliar, el nivel de vida económico y aspectos individuales como el deseo de tener hijos o la inexperiencia y la posible presencia de discapacidad en los niños.

Respecto a los antecedentes de maltrato de los padres - madres de familia, todos refirieron haber recibido castigo físico en su infancia, algunos comentarios así lo demuestran: “me regañaban en ocasiones me pegaban con correa” (EP1:57), “me regañaban, mi mamá era la que me pegaba cuando me portaba mal” (EP5:31), “la crianza de antes es muy diferente a la de ahorita, no hablaban a uno, eran correazos” (EP8:39). La docente entrevistada confirma estos hechos como una constante histórica en su devenir en la institución educativa: “a veces los amarraban, les pegaban y en aquellas épocas uno no podía como defender a los niños y había mucha violencia. A veces los niños llegaban muy maltratados, les machucaban las uñas si cogían una moneda” (ED:19), “si ellos también aprendieron esa forma de educar porque así era el ritmo de sus papás” (ED:53).

La mayoría de padres- madres de familia refirieron sentir rabia, e incluso, algunos se fueron de la casa cuando recibieron maltrato. Sin embargo, el mayor sentimiento que se perpetuaba en el tiempo era que el maltrato significa falta de cariño: “pues la verdad fue una crianza difícil, no va a decir uno que los papás no lo querían, pero si era complicado como que le mostraran mucho cariño a uno, pues casi no, pero si lo querían, tocaba ir al campo ayudar en la finca, pero teníamos todo lo necesario” (MFTP3:10), “entonces cuando mi papá me pegó con la correa, me sentí muy triste, pensaba que no me quería” (MFTP7:7). También en los adultos persisten sentimientos de tristeza debido a algunos castigos y restricciones que recibieron cuando eran niños: “Esa fue mi historia muy triste cuando era pequeña, que me castigaron por estar montando triciclo y por no hacer caso, por desobediente” (EMFTP2:8), “lo que me ponía triste era que mi mamá no me dejó disfrutar en niñez como yo quería, no me dejaba salir a la calle a jugar con mis amigos” (EMFTP3:6)

Adicional a ello, las anteriores prácticas de crianza también contribuyeron a la perpetuación de la violencia entre el hogar y la escuela; los padres – madres de familia comentan al respecto: “cuando yo hacía cosas malas en la escuela o me pegaban en la escuela, me pegaban por portarme mal y por dejarme pegar” (EP3:31).

Por su parte, los padres y madres de familia entrevistados reconocen la transmisión de valores de violencia en el hogar desde sus propios padres: “Seguramente cuando niños, los papás

también los trataban así” (EP6:57), “le pegaba con un lazo, ese solo se utilizaba para castigarnos, no se utilizaba para nada más, mi abuelito era igual, mi mamá nos contaba cómo le pegaban a ella” (MFTP9:11)

Este tipo de maltrato recibido por parte de la familia, es justificado o desaprobado por parte de los padres – madres de familia entrevistados. En el primer caso, comentan que era necesario recibir este tipo de castigo para ser personas de bien: “me acuerdo que si hacíamos una picardía o algo yo me escondía y hasta que todo se calmara volvía a la casa, mi papá me pegaba, pero tampoco tan fuerte, por ahí dos correazo y listo” (EP2:46), “y pues cuando tenían que corregirnos (pegarnos) lo hacían, todo era por nuestro bien, por educarnos para que fuéramos personas de bien” (MFTP2:10), “cambiaría de pronto que no le pegaran a uno, pero igual eso nos ayudó a formarnos como mejores personas, si no fuera así, quien sabe quién sería uno por ahí” (MFTP2:13). Estos elementos, a su vez, justifican las actitudes de maltrato hacia sus propios hijos, lo que evidencia que culturalmente se ha validado el castigo físico como una interacción positiva.

En el segundo caso, comentan los padres – madres de familia que desaprueban este tipo de maltrato: “también cambiaría que no nos pegaran por cualquier cosa, es que hasta si uno medio le respondía por algo, le pegaban” (MFTP1:13), “de pronto que lo dejaran salir más, compartir con los amigos, que no hubiese estado tanto tiempo encerrada en casa, y de pronto que no me hubiera pegado cuando me portaba mal” (MFTP3:13), “cambiaría ... que cuando nos castigara no fuese tan duro, mi mamá nos pegaba con un lacito, eso le dejaba doliendo las piernas a uno, o me daba miedo, a veces nos encerraba en el cuarto vario tiempo, eso era feo” (MFTP4:15).

En otro caso puntual, los antecedentes de maltrato no solo provenían de sus propios padres - madres de familia, sino de otros familiares:

“mi tío era muy rígido y pues no me brindó como el amor que mis papás pudieron darme, [...] si yo hacía algo me castigaba jamás me pego, (el que me pegaba era mi tío) con ella pude sentir amor de madre, pero mi tío tuvo otras esposas, pero ellas me hacían pegar muchísimo de mi tío” (EP6: 43)

Estos hallazgos respecto al maltrato también se han encontrado en otras investigaciones como la de Gutiérrez (2012), quien determina como principal causa del maltrato infantil el historial de violencia como medida correctiva de los padres; además del alcoholismo y condiciones económicas desfavorables. No obstante, uno de los aspectos a resaltar respecto a esta subcategoría es que la mayoría de las familias califican como buena la educación, cuidados y formación recibida, como ejemplo, se encuentra el siguiente comentario:

creo que en general fue buena, ella siempre estaba pendiente de mis hermanos y de mí, trabajaban para tratar de conseguir el sustento de la familia, porque eran tiempos difícil, económicamente era muy duro, pero ellos siempre estaban pendientes de nosotros, nos cuidaban y nos educaban (MFTP1:10).

Ligado a la violencia recibida en el hogar, se evidencia en algunos comentarios de los niños y niñas que existen algunos rasgos de peleas, pero sin ejercer violencia de pareja: “agredirse no, pero pelear sí, una pelea normal de adultos” (CSC9:28), “sí, pero pasito, no se pegan ni nada de eso” (CSC3:23). No obstante, pese al enojo que existe algunas veces en el hogar, los niños comentan que este no es un factor motivante para recibir maltrato, solo cuando no obedecen: “cuando están de mal genio no me pegan, sólo me pegan cuando no hago caso o si estamos de mal genio no nos ponen atención” (CSE9:45)

El aspecto económico también es uno de los factores del microcontexto, relacionado también con el nivel meso, en términos de políticas, que se constituye en un factor de riesgo para el maltrato infantil. Algunos padres y madres de familia comentan que el nivel de vida no es el adecuado, debido a las dificultades económicas: “hasta el momento ha sido muy complicado, por lo que fui madre joven y todo eso” (EP3:27), “para mí ha sido muy difícil, pues por todo lo que le he comentado, en Bucaramanga tenía una familia muy unida de todo, paseábamos, salíamos y pues todo eso cambió” (EP6:39), “es muy duro la labor del hogar” (EMFTN1:4). Sin embargo, la mayoría indica tener condiciones económicas normales que les permiten vivir adecuadamente, pese algunas dificultades: “como todo, pero si ha sido un poco difícil no siempre a veces cosas fáciles, a veces difícil, pero que se diga que uno aguante hambre no” (EP4:39), “Somos una familia muy afortunada todos los días tenemos alimento en la mesa tenemos un techo donde dormir por eso también uno le da gracias a Dios” (EP9:34).

La discapacidad ha sido referenciada como uno de los factores de riesgo individual que conduce al maltrato infantil por parte de los padres – madres de familia (NiñezYa, 2018; OPS, 2003); puesto que los padres de familia tienden a ejercer más violencia física y psicológica en los niños y niñas cuando presentan alguna discapacidad. Sin embargo, en el corpus estudiado ninguna familia indica que sus hijos posean algún tipo de discapacidad o dificultad de aprendizaje.

Finalmente, en la experiencia de la docente entrevistada, se hallan dos aspectos personales de los padres y madres de familia que han influido en los casos de maltrato infantil que ha observado: el deseo de tener los hijos: “a veces padres que no quisieron tener el niño, que, porque era joven, porque no quiso, a veces se desquitan con los niños porque les arruinó la vida, porque no terminó los estudios” (ED:66) y la inexperiencia o abandono: “ha habido embarazos en adolescentes o de niños que no viven con sus papás, sino con familiares, y ellos se sobrepasan en la forma de educar” (ED:71).

Las relaciones al interior de la familia muestran cómo se transmiten generacionalmente las experiencias de maltrato infantil como método de corrección y algunas contradicciones sobre cómo, a pesar de los sentimientos rabia que guardan los padres y madres de familia respecto al maltrato recibido en su infancia, ellos siguen utilizando el castigo físico como método de corrección en sus hijos. Lo anterior muestra lo profundas y fuertes que son las relaciones entre maltrato y el pasado personal y del entorno de quien castiga. Es importante desatacar también que, en los niños, niñas y las familias los factores económicos o la presencia de discapacidad no constituyen factores motivantes del maltrato.

4.1.2.2. Características del maltrato

La definición de maltrato infantil tiene diferentes componentes y connotaciones, este puede ser psicológico, físico, sexual, puede manifestarse en diferentes tipos de agresiones, con diferentes objetos o mecanismos causales del maltrato, en diferentes lugares corporales o diferentes sitios del hogar. A continuación, se analizan estas características del maltrato infantil hallado en el contexto social y familiar estudiado.

4.1.2.2.1. Tipo de maltrato

Tanto los niños como los padres – madres de familia reconocen la existencia de acciones que se enmarcan dentro del maltrato psicológico o emocional. Por ejemplo, los niños comentan las palabras que reciben por parte de los padres: “cuando me regañan me dicen que deje de ser boba” (CSC9:11). “Mi mami casi no me pega, a veces si grita o me regaña” (MFTN6:12), “ellos a veces gritan todo feo, es como si no me quisieran, yo sé que sí me quieren, pero no me gusta que griten me da rabia y me pongo a llorar” (MFTN9:12). Los padres de familia reconocen que tienen dificultades en el manejo de emociones, pues indican que a veces gritan o dicen malas palabras a sus hijos: “si, a veces uno dice cosas sin querer y luego se arrepiente por que estuvo mal” (EP1:67), “De pronto uno como papá dice palabras que no debe decir en un momento de rabia, pero luego se da cuenta que no era necesario decir” (EP2:61), “china guevona haga caso, solo eso le digo, pero así insultarla con malas palabras no o tratarla re feo tampoco, eso de decirle groserías no me gusta” (EP4:73), “le grito y le digo que no se porte mal” (EP7:41). También algunos niños y niñas muestran que las malas palabras también la reciben en el hogar por parte de sus hermanos: “Mi hermano me regaña, me dice [...] marrana” (ECSC4:3).

Respecto al maltrato físico, la docente entrevistada ha evidenciado que todavía persiste el maltrato y el castigo físico como forma de educar a los niños; no obstante, las familias han sido más cuidadosos en ejercer este tipo de violencia: “Sí claro ahorita le pegan con una chancla con una ramita, pero no le dejan marcado” (ED:50); esto sucede porque algunos padres se han vuelto más conscientes y han sido menos drásticos en el uso de la fuerza, pero también debido a la insistencia de los docentes de utilizar otros métodos para corregir a los niños. Como se ha comentado, a la luz de los padres – madres de familia, este tipo de castigo es una alternativa “extrema” o que rara vez se utiliza, cuando otros métodos ya no fueron efectivos: “si ya no funciona le apreto más, la castigo con cosas que le gustan o ya después si le pego o cosas así” (EP3:39), “castigarlos físicamente, es ya porque tocó, porque no hacen caso, porque no entendió ya con mas, pero no de pronto cogerlo como los papás, error cometido, ya de una vez coger y pegarle las jueteras de una” (EP9:50).

Los niños y niñas también dan cuenta del castigo físico que han recibido, a nivel general, por no hacer caso y luego del uso de otros métodos: “cuando no le hago caso a mi mamá o me demoro, ella me regaña o me pega un pellizquito o con la chancla” (MFTN4:14), “cuando no le hago caso a mi mamá no me dejó jugar en el celular o con mi caballito de palo, a veces me pega con la chancleta” (MFTN7:12), “cuando no hago caso mi papá o mamá me pegan con la mano o con una correa” (MFTN9:12). En otras situaciones, los niños denuncian el maltrato que reciben por parte de hermanos mayores: “mi hermano me pega” (ECSC2:8), “mi hermano me muerde” (ECSE2:12), “a veces mi hermano me pega acá” (ECSE9:7).

Aunque en estudios internacionales como el de Arumir (2017) el maltrato físico hallado fue bajo, y en otros como el de Bello (2016) la violencia física es la forma más común de maltrato infantil, en Colombia los niños se encuentran expuestos a violencia en el hogar, gritos, regaños y amenazas, con consecuencias físicas y psicológicas para ellos (Barreto et al, 2018). En Boyacá el estudio de Castillo (2013) halló que el 25% de los niños es castigado físicamente, sin contar con los subregistros que existen cuando no se denuncia; también el autor halló que existe baja socialización con sus hijos, negligencia y desnutrición crónica de los hijos. Aunque en esta investigación no se evidencian conductas negligentes, baja socialización o conductas negligentes; Puerto Boyacá es el sexto municipio con mayor violencia intrafamiliar (Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, 2019) y en el contexto rural estudiado, se perpetúan hechos de violencia física y psicológica.

Se puede observar entonces que el principal castigo ejercido a los niños y niñas en sus hogares es el físico, no obstante, se hallan algunas referencias respecto al maltrato psicológico. En cuanto al primero, se usa como método de corrección alternativo, cuando el diálogo, los llamados de atención y los regaños no han llevado a los niños a comportarse de la manera deseada. También como método de amenaza cuando se observa un comportamiento inadecuado y que los padres desean cambiar. Respecto al segundo, se usa dentro de las prácticas de crianza post-castigo represivas de los padres de familia en forma de gritos, amenazas e insultos. Estos dos tipos de maltrato emergen dentro de las familias debido a las debilidades en el control emocional de los padres y madres ante la ineffectividad de otros medios de enseñanza y castigo.

4.1.2.2.2. *Mecanismo causal del maltrato*

Los mecanismos (objetos) con los que se infringe el maltrato físico, son principalmente la mano, la correa, la chancla y ramitas; tanto niños como padres o docente evidencian esto en sus comentarios durante las entrevistas y talleres que se realizaron: “con la correa, con la mano y con la chancla, con alguna de las tres cosas” (CSC1:15), “con una ramita, a veces con la mano” (CSC8:11), “utilizan más que todo la palma para darle con la mano [...] también utilizan correas o ramas [...] le pegan con una chancla, con una ramita” (ED:36-39), “Uno le pega con una correa o una ramita” (EP2:34), “una varita, una chancleta” (EP3:51), “a veces un cinturón, una rama o con la mano” (EP8:55), “Mi mamá me pega con la mano y a veces con la chancla” (ECSC7:4). Adicional a estas tendencias en el uso de objetos para ejecutar el castigo físico, algunos padres - madres de familia y niños enuncian otros elementos de castigo: “una correa casi siempre, o le jalo el pelo” (EP4:70), “como seguí llorando, con una taza me echó agua” (MFTN1:11), “un pellizquito o con la chancla” (MFTN4:14), “me pegó con el juguete” (MFTN5:12).

4.1.2.2.3. *Razones del castigo*

La razón más generalizada por la cual los niños y niñas son castigados es por no hacer caso, esto se evidencia en los comentarios de padres y las madres de familia y los niños y niñas: “él me castigó por no hacer caso, y por desobediente” (EMFTN2:10), “en ocasiones mis padres me castigan por no hacer caso” (ECSE3:18), “quería contar ese momento cuando mi papá me pegó, cuando no le hice caso” (MFTN9:6), “cuando no me obedece, me contesta mal” (EP8:53), “cuando no hacen caso, cuando se portan mal” (EP6:60). Algunos padres - madres de familia indican que el motivante es cuando son faltas graves: “en faltas graves, se acude al castigo físico, cuando como hermanitas se pegan y se faltan el respeto” (EP3:49), “cuando hace algo grave, dependiendo de que hizo se le pega o castiga” (EP2:60). Se identifica que el adulto, en su posición de poder, utiliza el causar dolor físico en el niño o la niña para obtener las conductas deseadas y eliminar las que considera incorrectas, esperando dejar una impronta en el menor, suficiente para que no vuelva a cometer la “falta”, lo cual evidencia una relación positiva con la violencia.

Sin embargo, existen motivantes específicos como el incumplimiento con las labores de la escuela: “Santi en ocasiones tengo que reprenderlo porque es un poquito perezoso para hacer las tareas” (EMFTN7:6), “porque hago mal las tareas” (CSC3:13), “cuando no hago bien las tareas” (CSC2:15), “a veces cuando me portaba mal en la escuela también me pegan” (CSC1:17); por decir groserías: “cuando realizan actuaciones indebidas, cuando son groseros” (EP7:39); o por mal comportamiento: “cuando mi mamá se va a trabajar y si yo me porto mal me pega o me regaña” (MFTN3:16), “cuando le contesta a uno o le grita” (EP1:69), “por hacer travesuras” (CSC1:11). En estos comentarios sugieren que existen capacidades bajas de las familias y la escuela para acompañar de una manera diferente el aprendizaje y comportamientos de los niños y niñas.

Otra tendencia observada es el incumplimiento con las tareas del hogar como motivante de castigo, sobre todo en las niñas: “cuando ellas no hacen los deberes o las tareas que se les asignan, cuando uno les indica los deberes que deben realizar y no lo hacen o lo hacen de mala gana y uno les corrige y les corrige y no hacen caso, o cuando ellas pelean y se tratan con malas palabras, eso no me gusta” (EP9:63), “Un día cuando yo organicé mi cuarto mi mamá llegó y me lo desorganizo peor, me pegó y me tocó volver a organizarlo más de lo que estaba” (CSE9:48), “a veces te regaño, pero es que tú me sacas la paciencia”, “Gracias por arreglar hijita. Ve a jugar” (EMFTN9:22), “a veces me pegan porque no doblo bien la ropa y por eso me pegaron” (CSC9:14), “cuando no arreglo la pieza, o cuando hago regueros y la casa ya está barrida y trapeada” (CSC4:19). También se encuentra el castigo por estar mucho tiempo en la calle, principalmente con los niños: “... todo el tiempo quiere estar en la calle lo llamaré y lo reprenderé” (EMFTN1:4), “si uno se demora ella ya está oda brava, el otro día me demore arto y me pego con el juguete” (MFTN5:12). En estas razones del castigo, se evidencian algunas diferencias de género que tienen como trasfondo los roles que se van heredando en las actividades rurales: las mujeres contribuyen al mantenimiento del hogar y la alimentación, mientras que los hombres poco se entienden con estas tareas y a futuro se dedican a actividades agropecuarias.

Finalmente, se observa que, en uno de los casos, el motivo del castigo fue por quebrar cosas de la casa: “por romper un plato” (CSC1:27). Ejercer maltrato físico por este motivo, se

vincula con la situación económica de los padres de familia, como uno de los factores contextuales de riesgo para el maltrato infantil.

4.1.2.2.4. *Sentimiento del que castiga*

Los sentimientos de los padres y madres de familia a la hora de castigar físicamente a los hijos se encuentran entre la tristeza, el disgusto, la rabia y la certeza de que es lo más adecuado ante la ineffectividad de otros métodos o la gravedad de la falta. En cuanto a la tristeza, las familias comentan: “me da tristeza, pero cuando toca, toca” (EP2:54), “me da tristeza, pero toca para que sea un hombre de bien” (EP1:37), “a veces cuando tengo que pegarle si me da tristeza porque sé que a ellas eso no les gusta, pero también a la vez es como por el bien de ellas, no se puede dejar hacer todo lo que ellas quieran, ahí está el papel de uno como papás guiarlos” (EP9:54). También se evidencia el disgusto por tener que tomar estos medios correctivos: “a veces sí, no me gusta pegarle, pero es que ella no hace caso, es rebelde” (EP3:43), “No me gusta, me da tristeza [...] uno los quiere mucho” (EP5:37). Se identifica que estos dos sentimientos surgen en ellos debido al cariño que les tienen a sus hijos, no obstante, la naturalización de la violencia en su entorno, los lleva a ejecutar el castigo físico como muestra del mismo.

En contraste, otros padres de familia muestran certeza que se están haciendo bien las cosas: “siento que lo hago bien, es por el bien de ella, algunas veces siento que yo soy la que fallo, que no la estoy educando bien” (EP3:41), y en otros casos se evidencia tendencia al sentimiento de ira: “me da rabia y no le pido perdón por que después no le hace caso a uno se la monta” (EP4:55), “me da rabia en el momento, pero luego me da tristeza, no me gusta pegarle, pero cuando toca se debe hacer” (EP7:23), “me da mucha rabia por la actitud de ella y a la vez me da tristeza, ya luego de que pasan las cosas dejo un tiempo prudente y le digo que me siento mal por lo que hizo y hablo con ella” (EP8:47). Tanto en la tristeza como la rabia, los padres y madres de familia muestran sentimientos de incomodidad al ejecutar este tipo de castigo, no obstante, los reconforta la certeza de que este es el mejor camino para formarlos como personas de bien, esto ligado de manera directa a sus propias experiencias de infancia.

4.1.2.2.5. Lugar del maltrato

Respecto a los lugares en los que se evidencia el maltrato y que los niños relacionan se encuentran diferentes espacios de la casa, generalmente en los lugares en donde más se la pasan los niños. La tendencia es en el pasillo: “el corredor, ahí casi siempre nos la pasamos” (CSE7:14), “el corredor, casi siempre me pega ahí” (CSE8:15), “En el pasillo es donde me pegan” (ECSE9:9). En otros casos el maltrato se relaciona con la sala: “en la sala cuando vengo de la calle, cuando me he salido sin permiso” (CSE5:18), “casi siempre me regaña en la sala o en el cuarto [...] es donde más me la paso” (CSE6:19-21) o en las habitaciones cuando se hace desorden: “Mi habitación: me regañan porque entro a jugar y dejo desorden y aquí me pegan cuando me porto mal” (ECSE4:5), “Habitación de mi hermano: a veces mi hermano me pega acá” (ECSE9:7), “más que todo en la habitación” (CSE1:7). En uno de los casos se relaciona la cocina, no como un lugar de maltrato, sino como un lugar en donde recibe regaños: “en la cocina, porque mi abuelita me regaña” (CSE1:11). El hogar es un espacio en el que se albergan recuerdos positivos y negativos para los niños y niñas; en este caso, aquellos lugares marcan improntas de maltrato físico o psicológico, tanto de padres/madres, abuelos o hermanos. Esto último apunta la reproducción intergeneracional de la violencia.

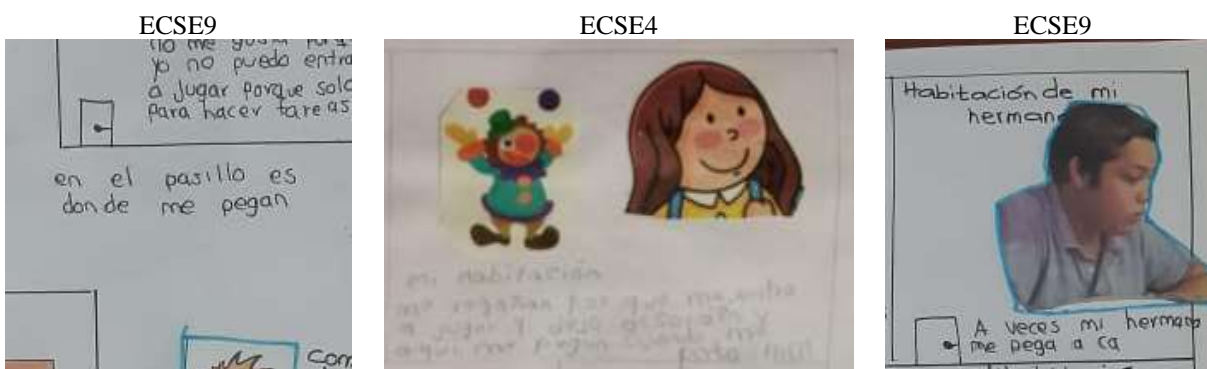


Figura 8. Cartografía Social de las Emociones en donde se evidencian los lugares de la casa en donde se ha ejercido maltrato infantil.

Fuente: elaboración propia, tras análisis en Atlas T.I

4.2. Sentidos subjetivos que se han construido alrededor del maltrato infantil

Los sentidos subjetivos son expresiones simbólico-emocionales sobre la realidad (González-Rey, 2010), es la forma como el sujeto ve el mundo, comprende su experiencia y construye su organización subjetiva. En esta sección se analizan estas expresiones segmentadas en los significados atribuidos a aspectos del maltrato infantil y los aspectos emocionales vinculados.

4.2.1. Significados.

Los significados son los componentes icónicos y atribuciones simbólicas asignadas al maltrato infantil. A continuación, se identifican los pensamientos que tienen los niños y las niñas acerca del maltrato que reciben y los significados de los colores y materiales usados.

4.2.1.1. Pensamientos

Uno de los pensamientos de los niños y niñas más marcado y que, a su vez, es un significado atribuido al maltrato infantil es que sus padres – madres no los quieren. Esto se evidencia tanto en las entrevistas de elucidación como en sus dibujos (ver figura 9): “que mi mamá no me quiere, pero ella me dice que, si me quiere, pero me porto mal” (CSC8:15), “pienso que mi mamá no me quiere porque me regaña” (ECSC1:3), “Siento dolor y pienso que no me quieren.” (ECSC3:4), “Pienso que no me quieren porque me castigan y no me deja salir a jugar.” (ECSC5:3), “No me quiere, no me quiere, no me quiere ya” (EMFTN9:9).

En algunas ocasiones este sentimiento se acompaña con odio y acciones como irse de la casa: “Siento que no me quiere y que [...] quiere a mi hermano y me dan ganas de irme de la casa” (ECSC3:2), “no me quiere, te odio, pareciera que no fuera hija de ella, no le voy a volver a hablar en mi vida nunca, ya no la quiero” (ECSC9:5). En la figura 9 también se observa el disgusto y deseo que no le griten, peguen o castiguen más: “no me gusta que me griten” (ECSC6:3), “tampoco quiero que me peguen más, eso no lo quiero” (ECSC8:3).



Figura 9. Cartografía Social del Cuerpo en donde se evidencian los pensamientos de poco aprecio y disgusto que tienen los niños cuando sucede el maltrato.

Fuente: elaboración propia, tras análisis en Atlas T.I.

Como se pudo observar en las prácticas de crianza, después del castigo físico los padres y madres de familia infunden amenazas y culpabilizan a los hijos por haberse portado mal o no obedecer. No obstante, se identifica en esta categoría que en la mayoría de los pensamientos de los niños no se ubica tal culpabilización. En tan solo un caso se identifica que la niña piensa que el castigo es merecido frente a la acción reprendida: “pienso que mejor no hubiera hecho lo que hice, para que no me regañara” (CSC6:11). El castigo físico y psicológico genera en los niños y niñas diferentes significados de falta de amor, desprecio, odio y disgusto; en lugar de generar significados sobre el aprendizaje o cambios conductuales.

4.2.1.2. Colores y materiales usados.

Respecto a los colores utilizados, la mayoría de los niños y niñas utilizaron los colores que les fueron familiares a su forma de vestir, los colores naturales del paisaje, disponibilidad de materiales y su gusto personal. En algunos casos ellos y ellas asignaron colores con significado, de acuerdo al video del “Monstruo de las emociones” (ver anexo 5), y se evidencia en los siguientes comentarios: el azul significa miedo y el rojo furia, y también los dos colores son mis favoritos” (CSC9:7), “que decía que el rojo era como la rabia, y a veces me da rabia cuando me pegan” (MFTN2:10), “coloree la cara azul porque este triste” (CSC6:7). El código de color enseñado a los niños y niñas relacionó el color rojo con la rabia o la ira y el color azul con el miedo o la tristeza; dos sentimientos que emergen y marcan su experiencia.

Situación similar sucedió con los materiales utilizados en el collage, pues se usaron los materiales disponibles, algunos de ellos en común acuerdo de los niños- niñas y sus padres - madres de familia: “Son materiales que estaban disponibles en la casa y otros que estaban en la casa, le dije a mi mamá que utilizáramos pinturas porque a mí me gusta pintar, y recortamos de una revista esos dibujitos” (MFCN1:6), “Las fotos las pusimos porque nos gustaba mucho, imprimimos una foto de mi perrita y otras imágenes de una chocolatina, además las flores las utilizamos para que decorara las imágenes, las flores las cogimos del patio, ahí hay muchas flores” (MFCN6:5). Se observa entonces que los colores y materiales utilizados por los niños y niñas a nivel consciente no tienen significados atribuidos que den cuenta del maltrato; más bien obedecen a la experiencia y saberes previos en cuanto a formas de vestir o los paisajes.

4.2.2. Emociones.

Las emociones son los sentimientos generados en la experiencia humana. En esta investigación surgieron como categorías emergentes los sentimientos encontrados entre la tristeza, rabia frente al maltrato y felicidad frente a la familia, lugares el cuerpo en donde se siente el maltrato, reacciones frente a este tipo de castigo y los significados y emociones que tienen los niños y las niñas frente a la casa que habitan.

4.2.2.1. *Sentimientos encontrados*

La tristeza y la rabia son los sentimientos predominantes cuando se habla del maltrato físico y psicológico y, en menor medida, cuando los padres les prohíben cosas. En la figura 10 se observa que la mayoría de los estudiantes expresaron en el rostro de sus dibujos el gesto de la tristeza y en el caso de ECSC8, el gesto es de rabia y en ECSE9 el gesto es de rabia y tristeza al mismo tiempo. Entender esta tristeza es importante porque se ha encontrado que la baja cohesión familiar puede conducir a la depresión (Buitrago et al, 2017) y un sentimiento de desprotección en los niños (Bello, 2016).

La tristeza en los niños y niñas surge ante los hechos de castigo físico que le son infringidos por sus padres o madres: “[me pone triste] que me regañen, que me pequen y que no me dejen salir a jugar” (CSC7:15), “cuando mis papás me pegan, siento que no me quieren me da tristeza y me pongo a llorar” (CSC9:22), “cuando me pegan me siento triste y cuando mi mamá no me deja salir a jugar” (CSE1:17), “me pongo triste, porque no me dejan hacer lo que me gusta, también cuando me pegan, pero me pone más triste cuando me pega mi abuelita, ella casi no me pega” (MFTN3:16). En algunos casos, la rabia se encuentra mezclada entre los sentimientos de tristeza: “si me siento bravo, triste, pienso que no me quieren” (CSC5:29). La rabia y la tristeza ocasionados por el maltrato físico son sentimientos que permanecen en el tiempo y que, no solo reproducen la violencia en los niños en otros entornos, sino que generan resentimiento a largo plazo hacia sus cuidadores. Evidencia de esto es que los padres/madres aún guardan recuerdos y sentimientos de rabia hacia sus propios progenitores por la violencia recibida en su infancia.

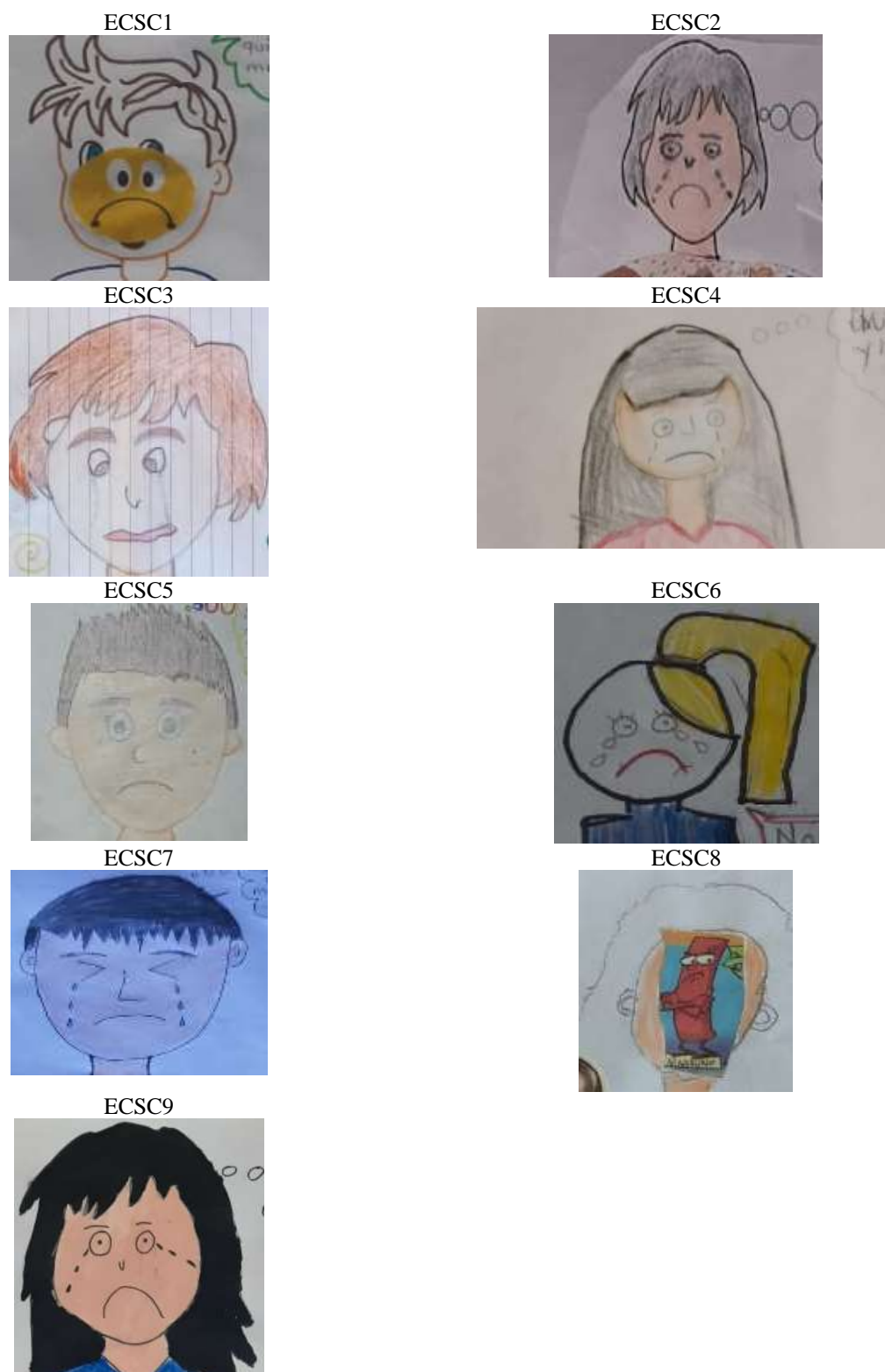


Figura 10. Cartografía Social del Cuerpo en donde se evidencian las emociones frecuentes que tienen los niños cuando sucede el maltrato.

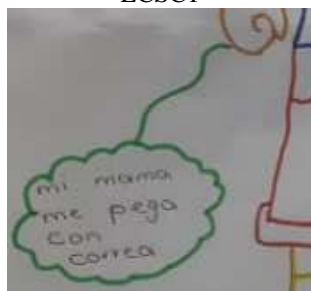
Fuente: elaboración propia, tras análisis en Atlas T.I.

4.2.2. Ubicación de las emociones en el cuerpo

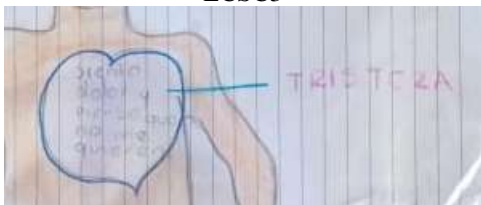
La ubicación de los sentimientos que surgen ante el maltrato, como hemos visto: la tristeza y el enojo, se encuentran en el corazón. Se puede evidenciar en la figura 11 que algunos niños ubican sentimientos de tristeza en el área del corazón, y en otros casos, ubican en las manos las acciones de maltrato ejercidas por los padres o madres.

En los demás instrumentos los niños y niñas manifiestan su tristeza y rabia en el corazón: “el corazón siento la tristeza” (CSC2), “mi corazón late con tristeza, mis manos tiemblan porque me da rabia” (CSC4:11), “en mi corazón, me siento muy triste” (CSC9:5), “lo siento en el corazón” (ECSC8:5), “me duele el corazón” (ECSC4:3), “el corazón y la parte donde me pegaron” (CSC5:11). En el sentido subjetivo de los niños y niñas, el dolor del castigo no es tan relevante en la parte del cuerpo en la que les pegan, sino en el dolor emocional que ellos indican sentir en su corazón. Es un golpe a sus sentimientos de amor que tienen hacia sus padres el cual se percibe como no correspondido cuando reciben el castigo. Sentir dolor en el corazón deja huellas a largo plazo que puede generar depresión o resentimientos.

ECSC1



ECSC3



ECSC5

ECSC2



ECSC4



ECSC6



Figura 11. Cartografía Social del Cuerpo en donde se evidencian las emociones frecuentes que tienen los niños cuando sucede el maltrato.

Fuente: elaboración propia, tras análisis en Atlas T.I.

4.2.2.3. Reacciones frente al maltrato

La tristeza que sienten los niños con el maltrato recibido se refleja en el llanto y expresiones en las que reclaman no ser queridos; los comentarios de los padres - madres de familia evidencian esto: “se pone triste y dice que no lo queremos” (EP7:43), “le da rabia o se pone a llorar, ella es muy chillona” (EP4:76), “triste, se pone a llorar” (EP1:71), “dice que yo no la quiero” (EP8:59). En otros casos se resalta más el enojo que la tristeza: “yo la siento brava, ella dice que triste, pero yo la veo con pucheros o cosas así” (EP6:47), “Ellas se sienten tristes o a veces uno ve que se ponen bravas” (EP9:70), “se ponen bravos pero que se le va a hacer, le da malgenio, rabia” (EP5:49). Esta rabia en algunos casos se refleja en tirar las cosas: “tiro las cosas

al piso y me pongo a llorar” (CSC2:27), “si tiene algo en las manos, lo tira y se va” (EP2:64). También la rabia se refleja en actitudes como jalarse el pelo: “ella se enoja y se jala el pelo” (EP3:25), “me jalo los pelos, me da rabia” (CSE1:21). En los relatos de las familias no se evidencian comentarios puntuales que confirmen que los cuidadores no tienen afecto hacia los niños y niñas, por el contrario, en todos los relatos los padres refieren sus experiencias hacia los hijos con amor. Incluso cuando se castiga, los padres/madres indican razones de afecto y que es por el bien mismo de ellos para que sean buenos hijos y buenos ciudadanos. En este sentido, no existe solo una relación positiva con la violencia, sino una relación positiva-afectiva hacia la misma.

No obstante, existen otras actitudes y acciones de los niños y niñas producto del maltrato recibido. Por un lado, se encuentra el encierro como forma de desahogo y refugio: “me duele mucho, yo me voy al cuarto y me pongo a llorar, la rabia se me pasa y ya” (MFTN2:16), “Cuando estoy triste lloro y me encierro en mi pieza” (ECSC4:9), “en mi cuarto, me encierro” (CSE1:9), “cuando me pegan allá me encierro para llorar” (CSE9:19), “a mi cuarto, prendo el ventilador y me acuesto a dormir, así se me pasa” (CSE6:9), “a mi cuarto, cuando me pegan me voy a llorar” (CSE5:10). El hogar entonces muestra una dualidad en donde el niño recibe maltrato, pero también encuentra resguardo para desahogar su dolor y rabia.

Por otro lado, algunos niños buscan distraerse para que la rabia y la tristeza se les pase: “Cuando estoy triste me meso” (ECSC8:6), “Cuando estoy triste me pongo a llorar o a jugar con mi caballo de palo. Me pongo a jugar con mi mascota haciéndola pasar por una ternera” (ECSC7:5-6), “yo me acuesto a dormir, luego me levanto feliz, pero quedo con el recuerdo” (CSC5:25), “A veces me hago en un rincón y me distraigo con un juego. Lloro y me acuesto a dormir” (ECSC5:5-6). En un caso específico, el niño N1 busca refugio en otros familiares: “dice que no lo quiero, o se va a que mi mamá lo consienta” (EP1:33). El juego es utilizado por los niños niñas en este contexto rural como una forma de olvido y consuelo del maltrato recibido. A su vez, el juego puede ser una de las formas alternativas en que se puede enseñar a los niños y niñas los comportamientos adecuados e inadecuados, en lugar del castigo físico.

En cuanto a comportamientos que surgen posterior al castigo, se evidencia en el niño N2 el cambio de actitud tras “aprender la lección” mediante el castigo físico: “Y él me castigó por no hacer caso, y por desobediente. Y ya tuve mi lección y aprendí a hacer caso” (EMFTN2:10). Mientras tanto, otros niños y niñas generan violencia hacia otros: “mi mamá me pega con la mano a veces con una correa. Me desquito con mi hermana.” (ECSC9:8), “yo juego con mi hermana, pero peleo con ella porque no me presta los juguetes y yo a veces le pego” (CSE3:9). Estas actitudes de violencia fueron explicadas por la docente entrevistada: “Porque si el niño es rebelde se va a volver más rebelde” (ED:25), “así como es castigado, él quiere castigar cuando sea más grande o se desquita con los compañeros porque con el papá de él no se va a poder defender, entonces él va a tratar de desatar esa rabia con un niño más pequeño que él” (ED:28). Estos elementos demuestran que en los niños y niñas participantes se inicia la naturalización del castigo físico y la violencia como formas de interacción con otros y la adherencia identitaria de la misma como forma de desahogo y venganza, como salida a la incapacidad de control emocional y como medio para lograr cosas que por el diálogo no puede conseguir.

Estos efectos de perpetuación de la violencia en los niños y niñas debido al maltrato infantil, también fueron hallados en los comportamientos agresivos, inconformes y vinculados a actividades delictivas de ellos y ellas tras la presencia de agresiones físicas y psicológicas (Vanegas, 2014; Gamboa & Ramírez, 2016). Los niños expuestos a malos tratos, asumen que la violencia es una forma de relacionarse entre sujetos y pueden proyectarla hacia otros (Morales & Silva, 2016).

4.3. Narrativas generativas de las familias alrededor del maltrato infantil

Las narrativas generativas son aquellos relatos, vivencias y relaciones que no sólo dan cuenta de formas de vivir, de sentir y de significar, sino que también generan realidades en las que los niños, sus familias y los agentes educativos contribuyen y participan a la construcción de paz Alvarado, Ospina-Alvarado, & García (2012). Consiste en aquellos elementos que rompen las cadenas de persistencia de la violencia como forma de educación y abren paso a nuevos significados en la crianza. Esta una visión en la que los niños también son considerados sujetos activos para construir sus realidades (Alvarado et al., 2016), co-constructor de conocimiento, identidad y cultura (Dahlberg et al., 2005).

Partiendo de estas construcciones generales, en esta sección se resaltan aquellos aspectos que aportan felicidad y bienestar en las familias, lo cual crea lazos de confianza y permiten la crianza amorosa. Finalmente, se resaltan los aspectos que han venido resignificando las prácticas de crianza violentas por otras basadas en palabras y muestras de afecto, diálogo y prohibiciones.

4.3.1. Nuevas realidades en el entorno

Las familias han ido construyendo nuevas realidades respecto a la crianza, lo cual es posible observar a nivel social, cultural, comunitario y dentro del hogar. A continuación, se detallan los hallazgos respecto a estas dos categorías.

4.3.1.1. Entorno social, cultural y comunitario.

A nivel social, la docente entrevistada vislumbra que exista un mayor compromiso de los entes gubernamentales para agilizar los procesos de denuncias de maltrato o inasistencia a las escuelas: “que haya más compromiso de entes gubernamentales que permita una mayor protección de los niños, ya que, si se denuncian casos de maltrato o inasistencia de los niños a la escuela, los procesos son muy demorados, casi no vienen a la vereda” (ED:75). Relata la docente entrevistada que en un tiempo atrás existía más acompañamiento de una protectora de salud y los casos de violencia eran pocos, eran contados. En las últimas décadas los discursos de organismos internacionales se han tornado hacia una mayor protección de derechos de los niños y niñas; consecuencia de ello, en Colombia se han implementado diversos programas para dar cumplimiento a estas garantías de derechos. No obstante, los comentarios de la docente indican que la efectividad de estos elementos institucionales dispuesto en el país no tiene un alcance para el sector rural, lo cual contribuye a que la naturalización de la violencia y el maltrato infantil continúe en este sector.

Desde lo comunitario, se recomienda que los vecinos informen los casos de violencia y protegerse entre todos: “además que los vecinos informen si observan casos de violencia, porque somos una comunidad y estamos todos para cuidarnos y sobre todo a los niños, no permitir que

los papas se extralimiten con sus formas de corregir, no permitir que maltraten a nuestros niños” (ED:77). Ante la ausencia estatal en la protección de la infancia, la comunidad puede optar por alternativas de cuidado que poco a poco des-naturalizan la violencia como forma de corrección de los niños y niñas.

En el ámbito escolar, se han venido promoviendo las prácticas de crianza amorosas. La docente entrevistada narra que es un proceso arduo que requiere de conocer a la familia, promover charlas de padres - madres y mirar si las familias les gusta ser orientadas: “Es un trabajo muy duro consiste en tener una charla constante con los padres de familia y como conocer más a fondo cada familia” (ED:66), también se destaca:

Aquí siempre se ha planteado la escuela de padres, pero muy pocas veces se comprometen a asistir a esa reunión. Entonces es mejor, así como casos especiales y Cómo hacerse amigo de esa familia o esa persona es cuestión, de seleccionar los casos más notorios e importantes y saber cómo manejar, saber si le gusta que uno les oriente (ED:70).

Pese a algunas dificultades, la docente entrevistada informa que “el diálogo con los padres de familia ha sido muy efectivo educarlos para que ellos entiendan como en la forma de educar a sus hijos” (ED:19). Entre los aspectos que la docente ha inculcado en la comunidad, se encuentra el reforzamiento de concepciones adecuadas de la infancia y la forma consecuente de corregirlos: “ya que se ha tratado de hacerle entender a los papitos que los niños son importantes para la familia, que hay que demostrarles cariño, y no estar golpeándolos” (ED:31). También se han dado pautas específicas respecto a qué estrategias alternativas existen para corregir y educar a los hijos, sin incurrir a la violencia:

Entonces uno les daba como unas pautas a seguir de cómo actuar ante situaciones, decirles esto está mal, eso no se hace, quítele las cosas que más le guste a él, no dejarlo salir, no dejarlo montar bici, no darle la moneda para el descanso, pero no maltratarlos, el maltrato ya es como algo mandado al recoger tal vez la forma más efectiva sea por medio del diálogo (ED:22).

La escuela es un lugar donde se pueden atender casos de violencia física que sean visibles en el cuerpo (Morales & Silva, 2016). Más allá de eso, las acciones llevadas a cabo por la docente en el entorno escolar han sido recomendadas por autores como Violante (2008b), quien entiende

que la labor de la escuela es promover un “encuentro de saberes” con el fin de mejorar las prácticas de crianza. Este es un papel activo y preventivo que la escuela ha venido tomando, en lugar de un papel paliativo con el que no se logran grandes transformaciones.

4.3.1.2. Entorno del hogar.

En el ámbito del hogar, los padres de familia vislumbran la resignificación de algunas prácticas de crianza y la mejora en la relación de sus hijos basados, por un lado, en que ellos sean más obedientes: “que ella se porte bien, que no sea tan rebelde” (EP3:58), “que hicieran más caso, que no fueran tan desobediente, ya que a veces no hacen caso” (EP4:84), “que ellos se portaran bien, así uno no tendría que regañarlos tanto” (EP7:49), “que dejen la rebeldía” (EP8:63). Estos comentarios no sugieren la necesidad de continuar trabajando para lograr un cambio en las prácticas de crianza, pues siguen existiendo narrativas que dan cuenta del lugar pasivo de las niñas y niños que obedecen y se ven como culpables de que se ejerza maltrato hacia ellos, sin reconocer que hay una falla en sus propias maneras de educar y corregir que se ven mediadas por el nivel de obediencia de las niñas y niños, deslegitimándoles como actores con agencia.

No obstante, ellos mismos autoreflexionan e indican que deben calmarse y pueden educar mejor a sus hijos: “calmarse uno cuando las corrige, no castigarlas cuando uno está con la cabeza caliente, con mal genio” (EP9:76), “educarla mejor” (EP3:58). En un caso particular, se considera que la relación con los hijos y las prácticas de crianza mejorarían si se suple la parte económica: “También poder comprarle todo lo que necesita” (EP6:75). También se mejoraría la crianza si se tiene acceso a mayores espacios recreativos: “pues me gustaría con [...], tener cosas didácticas, como juegos de mesa, parques, domino o así, para compartir con él, que no solo juegue con los vecinos, que juegue acá con nosotros (EP2:68).

Por su parte, las actividades familiares comprenden un aspecto relevante dentro de las formas de crianza amorosa, es decir, uno de los elementos que los padres/madres consideran importantes dentro de la crianza y como una forma de transmitir amor a sus hijos es planear y llevar a cabo actividades familiares en donde se pueda compartir. Al respecto los padres de

familia comentan: “es importante también hacer actividades familiares, esos son recuerdos que se le quedan a uno para toda la vida, los niños les gustan esas actividades, no solo es estar en la casa he ir a la escuela, además ellos deben tener momentos para recrearse” (MFCP1, 6), “Trato que mis hijas puedan tener lo que no tuve, que estudien, que sean felices, que jueguen” (MFCP3:6), “es importante compartir así sean momentos sencillos en familia, así como comer todos unidos, eso nos une más como familia, conversamos sobre diferentes temas, eso le ayuda a ellos a tener más apego a los papás” (MFCP4), “en que ellos tengan momentos felices, no todo es trabajo, y uno no puede darle grandes lujos, pero si podemos pasar momentos agradables” (MFCP7:5). Pese a que los padres/madres participantes han indicado que castigan físicamente a sus hijos, contrastan esta violencia con tiempo dedicado a sus hijos en actividades familiares. Esto sugiere una forma en la que los padres/madres demuestran amor hacia sus hijos y que ellos son importantes. Violencia y amor son valores de las prácticas de crianza que naturalizan formas de interacción en donde la primera es una forma de demostrar la segunda.

Es importante también resaltar también la transmisión de valores como otro de los elementos mencionados y el cuidado de la familia como núcleo de convivencia armoniosa, es decir, el buen comportamiento del niño hace parte de una sana convivencia en el hogar:

Al niño se le ha inculcado que la familia es como un arbolito, el cual se cuida y se riega cada día, para que haya amor, paz, sinceridad y alegría en cada uno de los miembros que lo complementa, al niño siempre se le ha inculcado eso, ser sincero, honesto y obediente, por eso en el arbolito hay florecitas, que es el amor que brota de la familia (MFCP2;6)

Esto último sugiere que los padres/madres pueden idear estrategias de concienciación en donde se enseña a los niños la trascendencia de sus actos y porqué pueden llegar a ser positivos o negativos para la familia y su propio futuro.

Estos factores del microcontexto son esenciales para la construcción de nuevas prácticas de crianza sin maltrato, pues que la familia es el primer espacio de socialización que juega un papel fundamental en la configuración de las representaciones sociales Morales & Silva (2016). Si en la familia existe asertividad, flexibilidad, sociabilidad, cuidado responsable, cuidado afectivo,

satisfacción con la crianza y bienestar físico, el potencial de maltrato físico infantil disminuye (Tovar, 2011).

4.3.2. La re-significación de las prácticas de crianza

Teniendo en cuenta estos factores del entorno y el microentorno, se observan dos tendencias respecto a la resignificación de las prácticas de crianza. Por un lado, se encuentra la creación de un entorno familiar para compartir y transmitir amor y cariño; por el otro, se encuentran las mejores formas para enseñar y corregir, donde se destacaron principalmente el diálogo, las palabras amorosas y la negociación de permisos para realizar determinadas actividades y salidas.

4.3.2.1. Entornos y escenarios para compartir y transmitir amor y cariño.

En los niños, niñas y familias participantes se evidencian entornos y hogares que la convivencia les traen felicidad, algunos comentarios dan muestra de ello: “me siento muy feliz con ella [la mamá], con mi familia” (CSC8:29), “cuando me siento feliz, me hacen sentir que estoy protegida que estoy a salvo peor cuando me regañan cambia todo, no me gusta que me peguen” (CSC9:19), “A mí me gusta estar en casa, me gusta jugar con mi prima [...] cuando viene, y también estar con mi mamita cuando no trabaja” (CSE4:4), “es chévere la relación porque me entienden me cuidan y me explican los trabajos y con mi hermana también es bonito, aunque a veces peleamos, porque al hacer aseo no nos distribuimos bien el aseo y mi hermanan empieza a pelear que yo no hago nada que no le ayudo” (CSC9:25), “cuando mi abuelita me abraza” (CSC1:25). Como sentimiento opuesto a la tristeza y rabia que trae el maltrato, la felicidad de los niños y niñas proviene cuando reciben afecto, buenas palabras y protección por parte de sus padres. La convivencia de estas muestras de afecto con el castigo físico puede conducir a que los niños y niñas vinculen la violencia como una muestra del amor que sus padres les tienen, lo que favorece su naturalización.

Se puede observar entonces un contraste entre los sentimientos de tristeza y enojo por ser maltratados de manera física o psicológica, pero los momentos para compartir en familia, los

juegos y los abrazos, juegan un papel de olvido que conducen a que, en general, los niños y niñas se sientan felices en familia y en su casa, a pesar del dolor ocasionado.

Los padres - madres de familia se han encargado de crear entornos de vida y convivencia en los que los niños y niñas aprenden del medio ambiente, comparten en actividades recreativas, visitan sitios del campo, celebración de fechas especiales, juegan con animales, paseos en el río, entre otros. La tabla 3 permite ver los collages creados por las familias con su respectiva descripción.

Además de estas actividades recreativas a espacio libre anteriormente descritas, las familias comparten dentro del hogar frente a tecnologías de comunicación como el televisor: “ver televisión, jugar, compartir” (CSC4:25), “-mirar televisión he ir a la papayera, es bonito allá” (CSC5:39), “vemos televisión, ellos no juegan conmigo” (CSE3:7). También se destacan actividades cotidianas en las que los niños y niñas se divierten con sus familias: “jugamos, hacemos arepas” (CSC8:31), “En el comedor es donde más jugamos o en la habitación de mis papás” (CSE9:36), “Pues casi no salimos a pasear, solo a veces vamos a la finca donde mi papá, pero el resto del tiempo acompaño a mi mamá al trabajo, allá me gusta mucho, allá también hay perritos y gallinas, yo juego con ellas, por la tarde cuando llegamos a la casa descansamos en la sala o casi siempre nos sentamos debajo del árbol del patio y allá jugamos con nuestra perrita” (MFCN6:7).

Tabla 3. Descripción de collages elaborados por las familias.

EMFC1	EMFC2
	

<p>“cuando vamos al rio y llevamos cosas para comer, mi mamá dice que no debemos botar basura al rio, hay gente que si bota, pero nosotros no, por eso hice el collage así, me gusta ir al río con mi familia y también cuidar el medio ambiente” (MFCN1:10)</p>	<p>“yo quiero mucho a mi familia, y me divierto mucho cuando vamos a rio, me gusta mucho, estoy aprendiendo a nadar, mi papito me enseña, a veces montamos en la canoa que él tiene. mi papito dice que debo tener cuidado para no caerme porque me ahogo” (MFCN2:8)</p>
<p>EMFC3</p>	<p>EMFC4</p>
	
<p>“cuando viene el circo a la vereda mi mami me lleva, vamos todos con mi papito, mi mamita y mi hermanita, soy muy feliz, es muy divertido, los payasos hacen muchas cosas, hay un señor que juega con los aros y hay otro que se cuelga de un lazo” (MFCN3:9)</p>	<p>“ahí estamos con toda mi familia, me gusta jugar con mi hermano y con mi prima Celeni, también miramos televisión todos, me gusta cuando comemos en el comedor todos juntos, me gusta el árbol que hay en el patio, porque da buena sombra y lo que más me gusta es cuando me celebran mi cumpleaños, mi mamá me compra una torta y me dan muchos regalos” (MFCN4:9)</p>
<p>EMFC7</p>	<p>EMFC6</p>
	
<p>“cuando vamos a la isla soy muy feliz, allá hacemos sancochos, asado, la pasamos muy bien, también llevamos a mi perrito” (MFCN7:9).</p>	<p>“Pues casi no salimos a pasear, solo a veces vamos a la finca donde mi papá, pero el resto del tiempo acompaño a mi mamá al trabajo, allá me gusta mucho, allá también</p>




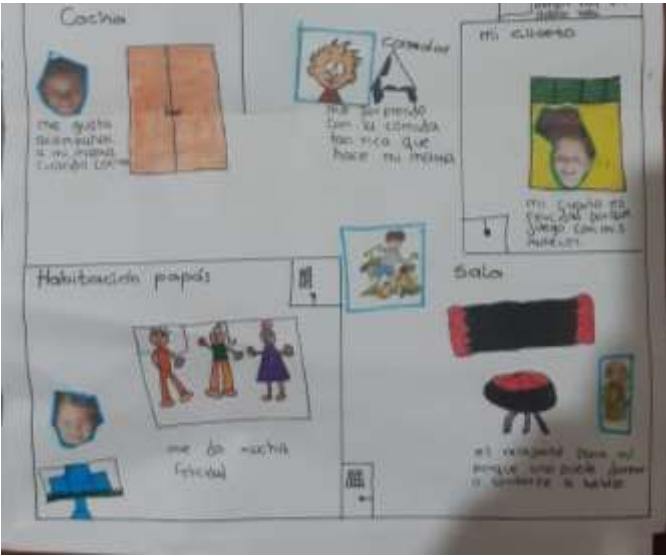
	hay perritos y gallinas, yo juego con ellas, por la tarde cuando llegamos a la casa descansamos en la sala o casi siempre nos sentamos debajo del árbol del patio y allá jugamos con nuestra perrita” (MFCN6:7).
EMFC5	EMFC8
	
“Mi mamá tenía una ovejita y esa ovejita tuvo una más pequeñita, y cuando vamos a la papayera allá jugamos con ella. A mí me gusta mucho y es tan tiernita. Por eso es que también me gusta ir a la papayera, allá la pasamos súper bien” (MFCN5:8)	“un día en familia fuimos al rio, allá había muchas personas, ese día fue muy bonito, me encontré con unas amigas y jugamos, también llevamos comida, ese día fue super hermoso, compartimos con mi hermana también, ella me estaba enseñando a nadar y fue super feliz ese día” (MFCN9:9)

Fuente: elaboración propia, tras análisis en Atlas T.I.

Los niños en sus cartografías sociales de las emociones muestran los lugares que les gusta de la casa; en ellos se evidencia las relaciones positivas de convivencia que tienen con sus familiares y vínculos con juegos (ver tabla 4). La mayoría de los lugares de la casa les gusta a los niños, ya sea porque ven a su mamá cocinar, porque juegan en la sala, patio o habitación, porque ven televisión en la sala, porque sus padres los consienten en la habitación principal, etc.

Tabla 4. Lugares de la casa que les gusta a los niños y niñas.

ECSE1	ECSE2
	

<p style="text-align: center;">ECSE3</p> 	<p style="text-align: center;">ECSE8</p> 
<p style="text-align: center;">ECSE6</p> 	<p style="text-align: center;">ECSE9</p> 

Fuente: elaboración propia, tras análisis en Atlas T.I.

Los lugares que no les gustan se relacionan con malos olores, como el baño, el calor en las habitaciones, o actividades que les disgustan como doblar la ropa. Por lo tanto, poner ventiladores o aire acondicionado, otros cuartos y espacios para jugar son los aspectos que cambiarían las familias para estar mejor.

Por otro lado, las familias indican que los elementos necesarios para vivir felices y pacíficamente es rodearse de amor, juntos y solucionando inconvenientes. En cuanto a estar juntos, los comentarios de los niños y niñas son: “estar todos juntos” (CSC3:31), “feliz, que todos estuviéramos felices en la casa” (CSE4:16), “feliz, estar con mi familia siempre” (CSE7:12). Por su parte, los niños también hacen referencia a una mayor necesidad de sentir amor: “que ellos me quieran más” (CSC5:33), “que me quisieran mucho que me amaran, que mi hermano no me pegue ni mi mamá, porque mi mamá cuando esta brava me pega con la correa” (CSE4:14), “Que me quieran mucho y que mi hermana no me pegue tanto” (CSC5:43). Esto también está ligado a la necesidad de solucionar conflictos: “no pelear, hablar y jugar” (CSC4:29), “ser todos muy unidos y no pelear, no estresarnos y querernos mucho” (CSC9:38). Las familias han hallado formas de solucionar conflictos o de no permanecer en ambientes tensos; no obstante, de fondo no se eliminan las conductas violentas; al contrario, las sustentan, pues, se consolida la creencia de que cualquier acto de violencia puede llegar a ser perdonado con el diálogo y compartir espacios en familia.

Otro aspecto relevante para mejorar las prácticas de crianza es compartir más tiempo, los comentarios de las familias coinciden en los siguientes aspectos: “compartir todos, ir al río con mis abuelos también” (CSC1:37), “compartir más con ellos” (EP7:47), “poder estar más en la casa, casi no me queda tiempo, trabajo y no ya llega todo cansado a la casa” (EP3:60), “compartir más tiempo con mi mamá ella trabaja arto, y vivir otra vez con toda mi familia” (CSC6:51), “Me gustaría que mi hermana compartiera más con nosotros algunas noches de televisión” (CSE9:51), “y tener más posibilidades de salir a pasear” (EP9:78).

Tanto las acciones como los deseos respecto al ambiente familiar de armonía y cohesión se constituyen en un factor que previene la sintomatología depresiva en el hogar (Buitrago et al,

2017). Teniendo en cuenta esto, los sentidos que se han venido construyendo en los hogares de los contextos estudiados previenen temporalmente las acciones de maltrato infantil y la tristeza.

4.3.2.2. Alternativas para enseñar y corregir.

En las familias se han evidenciado algunas re-significaciones de las prácticas de crianza en donde no existen acciones de maltrato físico y/o psicológico. Esto les permite construir formas de relacionamiento y educación basadas en el afecto, el buen trato, el diálogo y el manejo adecuado de permisos y prohibiciones.

4.3.2.2.1. Palabras y actos de afecto.

A esto se suman las demostraciones de afecto por medio de palabras y hechos; los niños refieren lo siguiente: “me dice que me porte bien en la escuela, que me quiere” (CSC1:19), “Cosas bonitas, de que me quieren” (CSC2:19), “En mi cumpleaños, me dan abrazos, picos” (CSC5:19), “si, me dice princesa, mi reina, mi chocolate” (CSC8:23), “que me hablan pasito” (CSC3:25). En los lugares señalados en las Cartografías Sociales de las Emociones se identifican espacios donde los niños sienten afecto: “Pieza de mis papás: siento mucha felicidad cada noche que vamos a dormir porque mis papás me aman” (ECSE7:10), “Pieza de mi hermana: siento felicidad porque ella me consiente” (ECSE7:6). Esto último se puede observar en la figura 12.

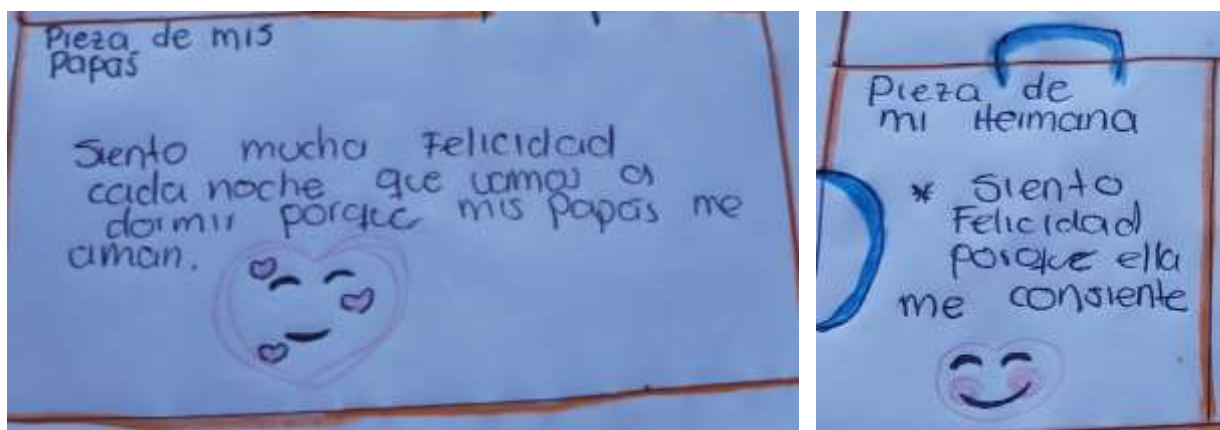


Figura 12. Evidencia de la Cartografía Social de las Emociones del estudiante N7.

Fuente: elaboración propia, tras análisis en Atlas T.I.

Los padres de familia también recalcan la necesidad de utilizar las palabras adecuadas: “no utilizo malas palabras porque es como enseñarle a decirlas” (EP8:57), “a mi casi no me gusta decirle groserías, eso es muy feo, le digo que lo que hizo está mal y que la castigo para que se porte bien y no lo vuelva a hacer” (EP3:53), “palabras con amor, con paciencia, no me gusta insultarla” (EP6:66). Hablar con amor también implica reconocer cuando se ofende con palabras groseras: “si en momentos a veces pasa, pero por lo general luego le digo que la palabra o la grosería, no debí decirla, pero tampoco es disculparme por regañarlo, solo por la palabra” (EP2:62), “y cuando me doy cuenta que he utilizado malas palabras entonces le pido perdón a ellas, reconocer que se actuó mal” (EP9:68).

En conjunto, se observa que las palabras y actos de afecto hacen parte de las narrativas generativas que permiten desarrollar nuevos significados que buscan un presente distinto al vivido. Como lo indica Ospina-Alvarado et al (2018), estas narrativas resaltan las alegrías, aprendizajes, resistencias y discursos individuales y colectivos.

4.3.2.2.2. *Diálogo*

El diálogo se establece como un medio en donde se pueden crear significados y realidades que se validan en una cultura determinada (Gergen, 2006) y generan procesos de transformación para crear nuevas realidades, mediante un lenguaje afirmativo (Ospina-Alvarado et al, 2018).

En las familias del contexto social y rural estudiado, la docente entrevistada resalta que el diálogo implica calmarse, favorece la enseñanza y evita la transmisión de actitudes violentas: “utilizar mucho el diálogo, la reflexión, pensarse en otras estrategias de educar, las mamitas calmarse antes de reprender a un hijo, ya que, si uno educa con rabia, con soberbia eso es lo que se le trasmite al niño, en cambio mediante el dialogo se puede lograr mucho” (ED:79). También se destaca la necesidad de un diálogo positivo en el sector rural, pues este históricamente ha sido ausente:

Hay es que orientarlos con palabras, la gente del campo no es de los que lo feliciten por las cosas que hacen bonitas siempre resaltan las cosas negativas nunca resaltan las cosas positivas, cuando los niños llegan a la

casa muy pocas veces les pregunta cómo le fue que hizo en la escuela, entonces esas cosas son muy importantes (ED:25).

Por su parte, los padres – madres de familia se preocupan y reconocen la necesidad de crear espacios de diálogo y hablar para compartir: “hablar más en familia, ya que es poco lo espacios de diálogo” (EP7:49), “de pronto tener más diálogo madre e hija” (EP6:78), “[mejoraría] la comunicación, hablar más con él” (EP1:77), “mejorar la comunicación” (EP5:53).

También las familias desde su subjetividad demandan mejores prácticas en donde en lugar de regañar y gritar se dialogue calmadamente: “que hablen conmigo, que me digan las cosas sin gritar” (CSC4:23), “que me hablaran y no me regañen” (CSC6:45), “dialogar con ella, primero hablar, esperar que a uno se le pase la rabia” (EP4:82). Como contraparte, el diálogo requiere un interlocutor que escucha y atiende: “que dejen la rebeldía, que me escuche” (EP8:63). Al hacer demandas de comportamiento a sus padres o madres, los niños se constituyen como seres sociales con voz propia que participan en la construcción de significados y una de las soluciones identificadas por Barreto et al., (2018) para disminuir el maltrato, es que los niños y niñas exijan a los papás que mejoren la convivencia.

Ligado a lo anterior, el diálogo es necesario para que, de manera calmada, se pueda enseñar la conducta que es inapropiada y la que se desea para convivir en sociedad: “hablándoles, decirle lo que hacen mal” (EP1:45), “de pronto calmarme y hablar con ella sobre lo que hace mal” (EP6:72), “hablo con él le digo que está mal, que de aquí a mañana él va agradecer que lo corrija, que uno debe hacer las cosas correctas” (EP2:32), “le digo el motivo por el cual lo castigo” (EP5:47), “entonces yo hablo con ella y la hago entrar en razón, si se merece o no el castigo” (EP8:59).

De acuerdo con la experiencia de los niños, niñas, sus familias y la docente, el diálogo es una alternativa para enseñar y corregir por medio de la cual se puede mejorar los comportamientos inadecuados haciendo conciencia de las consecuencias que estos actos traen a

futuro. Establecer lazos de diálogo requiere de humildad de parte de los involucrados, ya sea para reconocer los errores, como para aceptar y perdonar las faltas.

4.3.2.2.3. *Negociación de permisos*

Limitar la acción de los niños y niñas es una de las prácticas de crianza que, aunque se basa en relaciones de poder en el que el niño está subordinado a las decisiones del padre o la madre, se constituyen en una acción formativa que no involucra maltrato psicológico o físico. La docente entrevistada recomendó esta acción junto al diálogo: “prohibirle realizar acciones que les guste como; salir a jugar, ir a piscina, mirar televisión, etc.” (ED:79).

Las familias aplican las prohibiciones en sus métodos de corrección ya sea a salir o de acceso a medios tecnológicos. En el primer caso, se encuentran los siguientes comentarios: “que no me pegaran y me dejaran salir a la cancha a jugar” (CSC5:37), “no le hago caso a mi mamá, no le ayudo y ella me dice que si no lo hago no me deja volar cometa” (CSE3:22), “pues castigándolos, no dejarlos salir o hacer lo que les gusta” (EP1:73), “si me demoro me regaña y me prohíbe volver a salir, entonces yo trato de ir rápido para que me deje volver a jugar” (MFTN6:12).

En el segundo caso, las familias indican utilizar las limitaciones a permisos de acceso a los medios tecnológicos: “no lo dejo ver televisión” (EP1:29), “no me prestas el celular para ver YouTube” (EMFTN7:9), “Me haces el favor y por desobediente; Hoy ni mañana vas a ver tus muñecos favoritos que son 44 gatos ¿oíste?” (EMFTN6:9), “mi mamá no me deja ver televisión y no me deja jugar en el celular y me regaña” (EMFTN3:3). En un caso muy concreto, un padre de familia indicó prohibir objetos: “quitarles las cosas, no comprarles cosas” (EP8:61).

Las narrativas generativas de las familias estudiadas se fundamentan en nuevos lenguajes de afecto, de tiempo de familia, diálogo y formas de educación que no implican el uso de violencia psicológica y física.

Conclusiones

Las prácticas de crianza en el sector rural están llenas de contrastes: dificultades para la crianza marcada por la inexperiencia de los padres y la rebeldía de los hijos, espacios para compartir en familia, estrategias de corrección de los hijos inicialmente con el diálogo y, al persistir conductas no deseadas por los padres y madres, con el castigo físico y las prohibiciones, además de una mezcla de actitudes afectivas y represivas frente a la tristeza del niño y la niña ante el castigo.

Los vínculos afectivos construidos en espacios en donde se comparte en familia protegen al niño frente a los efectos del maltrato, pues, pese a que los niños participantes declaran haber recibido castigo físico, y pese al dolor y enojo momentáneos, sus emociones de felicidad respecto a la familia son evidentes. Lo mismo sucede con los padres de familia, pues ellos, pese al castigo físico que indican haber recibido en su infancia, agradecen la educación y valores recibidos. Cuando se hace una valoración general de la convivencia y los sentimientos respecto a la familia, los participantes valoraron las acciones de aprecio y los esfuerzos realizados por sus progenitores.

Las prácticas de crianza han cambiado con el tiempo y se ha reducido el castigo físico, no obstante, algunas conductas de maltrato físico persisten en el contexto rural estudiado; en algunos casos debido a cambios en las concepciones de infancia, en otros, debido a la insistencia de los docentes en instituciones educativas o la vigilancia de entes como el Bienestar Familiar. También, el maltrato infantil permanece en las prácticas de crianza del sector rural estudiado debido a la aceptación de la violencia como método de corrección de los niños.

Los padres – madres de familia recuerdan el maltrato que recibieron cuando eran niños como una mezcla de sensaciones de rabia, tristeza y agradecimiento por la crianza recibida. Esto último justifica el uso actual del castigo físico como forma de corrección en sus hijos en donde disgusta pegarles a los hijos, pero tienen certezas de que es una vía que trae resultados en la educación y obediencia.

El principal tipo de maltrato hallado es el físico, no obstante, el maltrato psicológico aparece ligado a este cuando se incurren en amenazas e insultos antes o luego de que se ha ejercido la agresión física.

Respecto a los sentidos subjetivos, se observa que los significados más dominantes en los niños frente al maltrato recibido, es que sus padres no los quieren; mientras tanto las emociones más frecuentes son la tristeza y el enojo. No obstante, esta tristeza contrasta con la felicidad que traen los momentos en familia. El castigo físico sin dosis de amor, comprensión y diálogo conduce a sentidos subjetivos en donde los niños sienten tristeza, rabia y piensan que no son amados. En este sentido, compartir con los hijos y dar muestras de afecto genera un olvido temporal de los daños emocionales que tienen los niños cuando se les castiga físicamente y reproduce en ellos que la violencia es una muestra de amor, lo que contribuye a la naturalización de la misma. Esto último, siembra y reproduce las creencias que luego sustentan el maltrato en razones de género, donde se violenta a la pareja como una muestra de amor.

El dolor físico del maltrato no fue relevante para los niños y niñas, en comparación al dolor emocional que sienten en el corazón. Paralelamente, existen emociones frecuentes de felicidad ante la familia y el lugar en el que viven, fundamentadas en compartir tiempo, abrazos y palabras agradables. En este sentido, las emociones de felicidad que sienten los niños y niñas ocultan parcialmente el dolor emocional que sienten cuando son castigados físicamente.

Ante el maltrato, los niños y niñas buscan refugio en lugares como la habitación o espacios solitarios e intentan hacer otras actividades que les dispersen la tristeza y el enojo. En algunos casos se identifica que los niños y niñas comienzan a cometer actos de violencia con sus hermanos, producto de la rabia que tienen cuando son castigados físicamente. Así, los efectos esperados con el castigo físico, que consiste en que el niño mejore su comportamiento, no se ve reflejado en las opiniones de los niños, por el contrario, se evidencian actitudes de rabia, enojo y perpetuación de patrones de violencia hacia otros.

Existen lenguajes afirmativos que han venido resignificando las prácticas de crianza, primero, desde el macrocontexto con un mayor compromiso de entidades gubernamentales;

segundo, desde el mesocontexto se propone una mayor vigilancia comunitaria y se resalta la labor formativa de la escuela con los padres de familia; tercero, en el microcontexto, se promueven actitudes calmadas, crear espacios para compartir en familia y buscar la convivencia armoniosa.

La resignificación de las prácticas de crianza se fundamenta en entornos y escenarios para compartir y transmitir amor y cariño y la transformación de las estrategias para enseñar y corregir: actos y palabras de afecto, diálogo y manejo de permisos y prohibiciones. Estos son lenguajes que se han venido gestando al interior de la familia y reflejan los deseos de educar de una forma amorosa y pacífica.

Los lenguajes del arte es una herramienta de recolección de información alternativa que llama la atención y permite acceder a las narrativas de los niños, niñas y las familias en contextos de maltrato infantil dentro del hogar. Esta estrategia permite triangular la información recolectada otros instrumentos y hace emerger narrativas que generalmente no se hacen evidentes en una entrevista personal.

Este estudio contó con limitaciones para reunir grupos de estudiantes o de familias debido a las condiciones de aislamiento social, por el virus COVID-19. Esto no permitió la construcción de significados inter-familias. No obstante, dentro de cada hogar, los niños y sus padres de familia tuvieron la posibilidad de compartir, dialogar y construir juntos, diferentes significados alrededor del maltrato infantil y las formas como se puede educar de una manera amorosa. Los resultados fueron consistentes debido a que se contó con las narrativas intergeneracionales y su triangulación permitió poner en diálogo diferentes experiencias y sentidos subjetivos de las familias y las niñas y niños.

Recomendaciones

Este trabajo ha sido resultado de un ejercicio interpretativo y reflexivo alrededor del maltrato infantil en un contexto rural y los sentidos subjetivos construidos por los niños, niñas y sus familias respecto a este fenómeno. Esto abre diferentes caminos de acción e investigación dentro del campo de estudio.

En futuras investigaciones se puede profundizar, desde un punto de vista socio crítico y desde procesos de investigación acción participación, que permitan a través del desarrollo de talleres participativos, grupos focales y otras herramientas realizar un diagnóstico o lectura situada de la problemática desde la mirada de todos los actores vinculados al contexto de incidencia (familias, niñas, niños, docentes, ONG, autoridades, decisores de política etc.) con miras a entender el fenómeno de una manera más profunda, cuestionar las relaciones de poder y sobre todo, transformar de manera conjunta las concepciones de infancia y de la violencia que permean las interacciones cotidianas que se tienen con las niñas y niños.

También es importante indagar por aquellos tipos de maltrato aún más ocultos que el físico o emocional, como es la violencia sexual, tan presente dentro de la familia y sus grupos cercanos, toda vez que este es un tipo de violencia cuyas estadísticas aumentan cada día y es vital poder comprender lo que hay de fondo en el mismo, pero sobre todo desde una perspectiva transformativa.

Finalmente, es importante resaltar la labor de la escuela rural en la prevención del maltrato y la formación de los padres de familia respecto a las prácticas de crianza afectivas dentro del hogar. Por lo tanto, la invitación es a que se reconozca dicho trabajo y se puedan impulsar aún más esfuerzos desde el Ministerio de Educación y las instituciones educativas públicas y transformar aún más las prácticas violentas de crianza dentro de las familias boyacenses y colombianas.

Referencias

- Aguirre, E. (2000). Socialización y prácticas de crianza. En E. Aguirre & E. Durán (Eds.), *Socialización: Prácticas de crianza y cuidado de la salud. Un estudio con familias y niños que inician su escolarización en Santa Fe de Bogotá* (pp. 17-92). Centro de Estudios Sociales. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Aguirre, R. (2012). Pensamiento narrativo y educación. *Educere*, 16(53), 83-92.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35623538010>
- Alvarado, S. V., Ospina-Alvarado, M. C., & García, C. M. (2012). La subjetividad política y la socialización política, desde las márgenes de la psicología política. *RLCSNJ*, 10(1).
<http://revistaumanizales.cinde.org.co/rlesnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/597>
- Alvarado, S. V., Ospina-Alvarado, M. C., & Sánchez-León, M. C. (2016). Hermenéutica e Investigación Social: Narrativas generativas de paz, democracia y reconciliación. *RLCSNJ*, 14(2). <http://revistaumanizales.cinde.org.co/rlesnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/2586>
- Alvear, N., Castillo, N., & Pardo, K. (2014). *Conflictos familiares y su influencia en el proceso de aprendizaje de niños y niñas de preescolar del Instituto Miguel de Cervantes de la ciudad de Cartagena* [Tesis de Grado]. Universidad de Cartagena en Convenio.
- Alzate, O., & Jurado, Y. (2019). *Estrategias para la identificación y fortalecimiento de potencialidades que contribuyan al desarrollo integral de la niñez* [Tesis Pregrado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia].
<https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/28282/43087417.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Arias, A. M., & Alvarado, S. V. (2015). Investigación narrativa: Apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *CES Psicología*, 8(2), 171-181.
<http://revistas.ces.edu.co/index.php/psicologia/article/view/3022>
- Aros, N., Gómez, Y., & Rozo, D. P. (2018). Del menosprecio al reconocimiento. Aportes a los estudios de niñez en contextos de violencia. *Revista ALETHEIA*, 10(2), 14-37.
<http://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/498>

- Arumir, A. (2017). *Violencia intrafamiliar en niños de la escuela primaria Francisco Sarabia (2014-2015)* [Tesis de grado]. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Austin, J. (1982). *Cómo hacer cosas con las palabras*. Paidós.
- Barragán, D., & Amador, J. (2014). La cartografía social-pedagógica: Una oportunidad para producir conocimiento y repensar la educación. *Itinerario Educativo*, 64, 127-141.
- Barreto, Y. M., Enriquez, C., Cordoba, C.-S., Rincon, K. P., Bustos, J. D., Lopez-Bernal, A. S., Mendez-Rivas, D., & Rincon-Lopez, J. V. (2018). Percepción de violencia desde escolares de dos instituciones educativas de la localidad de Kennedy, Bogotá. *Revista de Salud Pública*, 20(4), 438-444. <https://doi.org/10.15446/rsap.v20n4.61085>
- Bello, A. (2016). *Lo que opinan niñas y niños sobre la violencia*. Fundación Educación y Cooperación Educo.
- Belsky, J. (1993). Etiology of child maltreatment: A developmental-ecological analysis. *Psychological Bulletin*, 114, 413-434.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación: Administración, Economía, Humanidades y Ciencias Sociales* (3a ed.). Pearson Educacion.
- Bravo-Soto, A. G. (2018). Intercambio de saberes en torno a las prácticas de crianza entre la sala cuna y la familia. *Revista Electrónica Educare*, 22(3). <https://doi.org/10.15359/ree.22-3.5>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bruner, J. (1990). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza.
- Bruner, J. (1998). *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa.
- Buitrago, J. F., Pulido, L. Y., & Güichá, Á. M. (2017). Relación entre sintomatología depresiva y cohesión familiar en adolescentes de una institución educativa de Boyacá. *Psicogente*, 20(38), 293-307. <https://doi.org/10.17081/psico.20.38.2550>
- Castillo, J. H. (2013). *Maltrato y desnutrición en la primera infancia de Boyacá, secuelas en el cerebro e implicaciones en la educación* [Tesis Doctoral]. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia - Rudecolombia.
- Celis, R., & Rodríguez, M. (2016). *Constructivismo y construccionismo social en psicoterapia: Una perspectiva crítica*. Manual Moderno.

- CNCLVD - SIPIAV. (2014). *Violencia puertas adentro. Guía para una cobertura periodística con enfoque de género y generaciones*. Consejo Nacional Consultivo de Lucha contra la Violencia Doméstica (CNCLVD) y el Sistema Integral de Protección a la Infancia y Adolescencia contra la Violencia (SIPIAV).
<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Montevideo/pdf/CI-ViolenciaPuertasAdentro-GuiaPeriodistas.pdf>
- Corsi, J. (2003). La violencia en el contexto familiar como problema social. En J. Corsi (Ed.), *Maltrato y abuso en el ámbito doméstico: Fundamentos teóricos para el estudio de la violencia en las relaciones familiares* (1. ed, pp. 15-40). Paidós.
- Cottet, S., Pérez, C., & Sena, C. (2009). ¿Es posible la crianza compartida entre las familias y el jardín maternal? En E. Marotta, M. Rebagliati, & C. Sena (Eds.), *¿Jardín maternal o educación maternal? Ecos de una experiencia de formación docente* (pp. 47-58). Novedades Educativas.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. SAGE Publications.
- Cussiánovich, A. (2013). Protagonismo, participación y ciudadanía como componente de la educación y ejercicio de los derechos de la infancia. En A. Cussiánovich (Ed.), *Historia del pensamiento social sobre la infancia*. (pp. 86-102). Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil: Perspectivas posmodernas*. Graó.
- Deambrosio, M., Gutiérrez de Vazquez, M., Arán-Filippetti, V., & Román, F. (2018). Efectos del Maltrato en la Neurocognición. Un Estudio en Niños Maltratados Institucionalizados y no Institucionalizados. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(1), 239-253. <https://doi.org/10.11600/1692715x.16114>
- Gadamer, H.-G. (1975). Hermeneutics and Social Science. *Cultural Hermeneutics*, 2(4), 307-316. <https://doi.org/10.1177/019145377500200402>
- Galeano, M. E. (2015). *Estrategias de investigación social cualitativa el giro en la mirada*. La Carreta Editores.
- Galtung, J. (1969). Violence, Peace, and Peace Research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167-191. <https://doi.org/10.1177/002234336900600301>

- Galtung, J. (2016). La violencia: Cultural, estructural y directa. *Cuadernos de estrategia*, 183, 147-168. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5832797>
- Gamboa, A., & Ramírez, Y. (2016). *Factores de riesgo presentes en los contextos familiar y comunitario de los niños, niñas y adolescentes entre ocho y trece años que son atendidos en el Centro Zonal Kennedy del ICBF* [Tesis de Maestría]. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE.
- Gergen, K. (1996). *Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Paidós Básica.
- Gergen, K. (2006). *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Paidós Surcos.
- Gergen, K. J. (2005). La construcción social: Emergencia y potencial. En M. Pakman (Ed.), *Construcciones de la experiencia humana* (pp. 139-182). Gedisa.
- González Rey, F. (2011). Sentidos subjetivos, lenguaje y sujeto: Avanzando en una perspectiva postracionalista en psicoterapia. *Rivista di psichiatria*, 46(5-6), 310-314.
- González-Rey, F. L. (2010). Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico-cultural: Un camino hacia una nueva definición de subjetividad. *Universitas Psychologica*, 9(1), 241-253.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64712156019>
- Gutiérrez, M. (2012). *Prevención del maltrato infantil en la comunidad formadora de los hogares comunitarios del municipio de La Capilla*. [Tesis Práctica con proyección social]. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación* (5a ed.). Mc Graw Hill.
- Hernández, R., & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill Education.
- ICFES. (2017). *Experiencia acumulada en el levantamiento de datos de factores asociados, 2012—2015. Saber 3°, 5° y 9°*. ICFES.
- Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses. (2019). *Indicadores de infancia, adolescencia y juventud 2018*. Observatorio de Violencia.
<http://www.medicinalegal.gov.co/observatorio-de-violencia>

- Krippendorff, K., & Wolfson, L. (1990). *Metodología de análisis de contenido: Teoría de contenido*. Paidós.
- Madrigal, R. (2019). La producción de sentidos subjetivos y configuraciones subjetivas del profesor dentro del sistema totalitario cubano. *Teoría y Crítica de la Psicología*, 12(0), 117-129. <http://teocripsi.com/ojs/index.php/TCP/article/view/303>
- Mannay, D. (2017). *Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa*. Narcea Ediciones.
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa* (1. ed). ed. Trillas.
- Maturana, H. (2005). Realidad: La búsqueda de la objetividad o la persecución del argumento que obliga. En M. Pakman (Ed.), *Construcciones de la experiencia humana* (pp. 213-226). Gedisa.
- McLeer, S. V., Dixon, J. F., Henry, D., Ruggiero, K., Escovitz, K., Niedda, T., & Scholle, R. (1998). Psychopathology in Non—Clinically Referred Sexually Abused Children. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 37(12), 1326-1333. <https://doi.org/10.1097/00004583-199812000-00017>
- Morales, L. F., & Silva, D. M. (2016). Representaciones sociales de los estudiantes con relación a la violencia entre pares. *Aletheia. Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo*, 8(2), 86-103. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2145-03662016000200005&lng=en&nrm=iso&tlng=es
- Mosquera, A. H., Rodríguez, S. S., & Zapata, M. E. (2018). *Factores de riesgo asociados a los tipos de maltrato infantil en los niños y niñas en la vereda rural de San Rafael de Guanapalo del municipio de San Luis de Palenque Casanare, una mirada desde trabajo social* [Tesis de Grado, Universidad de la Salle]. https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1256&context=trabajo_social
- NiñezYa. (2018). *La niñez no da espera: Una mirada a su situación de la sociedad civil*. Sociedad Civil por la Niñez y la Adolescencia. https://fundacionexe.org.co/wp-content/uploads/2018/02/NiñezYA_Libro.pdf
- Ñaupas, H., Mejía, E., Novoa, E., & Villagómez, A. (2014). *Metodología de la investigación: Cuantitativa - cualitativa y redacción de la tesis*. Ediciones de la U.

- OMS. (2016a). *Maltrato infantil*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/child-maltreatment>
- OMS. (2016b). *Maltrato infantil*. Organización Mundial de la Salud. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/child-maltreatment>
- OPS. (2003). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Organización Panamericana de la Salud.
- OPS. (2013). *Violencia infligida por la pareja*. Organización Panamericana de la Salud. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/98816/WHO_RHR_12.36_spa.pdf?sequence=1
- Osofsky, J. D. (1999). The Impact of Violence on Children. *The Future of Children*, 9(3), 33. <https://doi.org/10.2307/1602780>
- Ospina-Alvarado, M. C., Alvarado, S. V., Arroyo, A., & Carmona, J. (2018). Construcción social de niñas y niños en contextos de conflicto armado: Narrativas generativas para la construcción de paz. En *Construcción social de niñas y niños en contextos de conflicto armado: Narrativas generativas para la construcción de paz* (pp. 29-59). Consorcio Niños, Niñas y Jóvenes Constructores de Paz: Democracia, Paz y Reconciliación.
- Ospina-Alvarado, M. C., Alvarado, S. V., & Fajardo, M. A. (2018). La niñez en contextos de conflicto armado comprendida desde el construccionismo social, la socialización política y las perspectivas alternativas del desarrollo humano: Apuesta epistemológica desde el sur. En *Construcción social de niñas y niños en contextos de conflicto armado: Narrativas generativas para la construcción de paz* (pp. 29-59). Consorcio Niños, Niñas y Jóvenes Constructores de Paz: Democracia, Paz y Reconciliación.
- Ospina-Alvarado, M. C., Alvarado, S. V., Ospina, H. F., Ramírez, M., Fajardo, M. A., Urrego, Á. C., & Sánchez, M. (2018). Procesos de construcción de paz, democracia y reconciliación con niñas y niños en contextos de conflicto armado. En *Construcción social de niñas y niños en contextos de conflicto armado: Narrativas generativas para la construcción de paz* (pp. 29-59). Consorcio Niños, Niñas y Jóvenes Constructores de Paz: Democracia, Paz y Reconciliación.
- Páez, R. M., Del Valle, M. M. del, Gutiérrez, M., & Ramírez, M. (2016). *La familia rural*. CLACSO.

- Policia Nacional de Colombia. (2019, junio 12). *Violencia intrafamiliar 2018*. Policía Nacional de Colombia. <https://www.policia.gov.co/contenido/violencia-intrafamiliar-2018>
- Rodríguez, I. (2007). *Para una sociología de la infancia: Aspectos teóricos y metodológicos* (1. ed). Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Rubiano, N., Hernández, A., Molina, C., Gutiérrez, M., & Vejarano, M. (2003). *Conflicto y violencia intrafamiliar*. Universidad Externado de Colombia.
- Salgado, A. C. (2007). Investigación cualitativa: Diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit. Revista Peruana de Psicología*, 13, 71-78. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68601309>
- Semana. (2015). *¡Ni un niño muerto más!* Violencia infantil en Colombia Ni un niño muerto más. <https://www.semana.com/nacion/articulo/violencia-infantil-en-colombia-ni-un-nino-muerto-mas/417897-3>
- Shotter, J. (2005). El lenguaje y la construcción de sí mismo. En M. Pakman (Ed.), *Construcciones de la experiencia humana* (pp. 213-226). Gedisa.
- Sosenski, S. (2016). Dar casa a las voces infantiles, reflexiones desde la historia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 43-52.
- Tally, A. (2012). *Cartografía del cuerpo*. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Tovar, L. (2011). *Relación entre el potencial de maltrato físico infantil y personalidad, calidad de vida y crianza* [Tesis de pregrado]. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Triana, A. N., Ávila, L., & Malagón, A. (2010). Patrones de crianza y cuidado de niños y niñas en Boyacá. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 933-945. <http://revistaumanizales.cinde.org.co/rlicsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/81>
- UNESCO. (2016). *Informe de resultados Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo TERCE: factores asociados*. Laboratorio latinoamericano de evaluación de la calidad de la educación. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243533>
- UNICEF. (2006). *La violencia contra los niños y niñas*. https://www.unicef.org/spanish/protection/files/La_violencia_contra.pdf

- Vanegas, B. X. (2014). Violencia intrafamiliar y problemas de conducta internalizada—
Externalizada en niños y niñas escolarizados de La Guajira – Colombia*. *CULTURA
EDUCACIÓN Y SOCIEDAD*, 5(1).
<https://revistascientificas.cuc.edu.co/culturaeducacionysociedad/article/view/1000>
- Violante, R. (2008a). Los escenarios de crianza en la educación de los niños pequeños. En C.
Soto & R. Violante (Eds.), *Pedagogía de la crianza: Un campo teórico en construcción*
(pp. 55-75). Paidós.
- Violante, R. (2008b). Por qué pedagogía de la crianza. En C. Soto & R. Violante (Eds.),
Pedagogía de la crianza: Un campo teórico en construcción (pp. 23-53). Paidós.

Anexos

Anexo 1. Dibujos realizados por los niños y niñas en clase.





Anexo 2. Consentimiento informado padres de familia.



Lugar: Pto. Gutiérrez Fecha: Julio 30

CONSENTIMIENTO INFORMADO Y AUTORIZACIÓN DE USO DE IMAGEN

A QUIEN CORRESPONDA:

Yo, Mónica Lizeth Guillen M. identificado(a) con el documento de identidad número 1061046893 de Dorota, autorizo con la suscripción de este documento a la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, CINDE, para:

1. "Captar mi imagen personal (total o parcialmente), tomar fotografías, realizar videos, audios o a través de cualquier otro medio conocido o por conocerse y similares; a través de cualquier medio físico, electrónico o de otra naturaleza (en adelante referidas como "Mis Imágenes" que para efectos de este documento, se entiende por mi nombre, seudónimo, voz, firma, iniciales, figura, fisonomía total o parcial del cuerpo y/o cualquier símbolo que se relacione con mi identidad).
2. Grabar mi voz, mi nombre e información recolectada en entrevistas (en adelante referidas, también, como "Mis Imágenes").
3. Divulgar y publicar "Mis Imágenes" a través de cualquier medio físico, electrónico, virtual o de cualquier otra naturaleza, pública o privada.
4. Hacer uso ilimitado de "Mis Imágenes".
5. Utilizar "Mis Imágenes" en cualquier lugar de Colombia o el mundo, sin límite de tiempo.
6. Modificar, adaptar, arreglar, manipular y alterar "Mis Imágenes" para uso publicitario y otros fines lícitos de cualquier forma, entendiéndose que lo anterior, en ningún momento, constituya una violación a mis derechos morales.

Las sesiones donde se captaron "Mis Imágenes" fueron realizadas bajo mi total consentimiento y en ningún momento se trasgredió mi dignidad o se violó derecho alguno en especial mi honor, intimidad, buena imagen y buen nombre. La captación tiene como finalidad obtener resultados de investigación respecto al objetivo general de "reconocer las narrativas de las familias y los niños y niñas víctimas de maltrato infantil en el ámbito familiar, vinculados a la sede rural de la Institución Técnica José Joaquín Ortiz en Puerto Boyacá, con el fin de ofrecer pistas para la comprensión de este fenómeno desde una mirada intersubjetiva que reconozca las comprensiones de los niños y niñas".

Igualmente autorizo a la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, CINDE, para el uso y tratamiento de mis datos personales no sensibles, los cuales serán utilizados en el marco del Proyecto *Tejendo diálogos intersubjetivos alrededor del maltrato infantil* y las actividades que de él se deriven, y de conformidad con lo establecido en el artículo 7 de la Ley 1581 de 2012, y el Decreto Reglamentario No. 1377 de 2013.

La Fundación Cinde en cumplimiento de la Ley 1581 de 2012, el Decreto Reglamentario No. 1377 de 2013, y su política sobre privacidad expedida el 14 de marzo de 2017, conservará la información bajo las condiciones de seguridad necesarias para impedir su adulteración, pérdida, consulta, uso o acceso no autorizado o fraudulento, garantizando siempre niveles adecuados de protección de datos. Esta autorización se extiende para la comunicación pública de todos los materiales realizados, su puesta a disposición en general, su exposición nacional e internacional y cualquier otro uso que no implique ánimo de lucro a favor de la entidad por el término establecido en la ley 1915 del 12 de julio de 2018 que modifica la ley 23 de 1982.

Reconozco que esta autorización que estoy otorgando a la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, CINDE, se realiza en forma gratuita y por tanto manifiesto que no se me adeuda suma alguna por concepto de este documento. En consecuencia, me comprometo a no reclamar valor alguno, por concepto de la utilización que hiciera la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, CINDE, o cualquier otra persona, natural o jurídica, o que haya sido autorizada por la entidad para la utilización de "Mis Imágenes".

*Lo anterior fue tomado del Formato de Consentimiento Informado y Autorización de Uso de Imagen del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

Suscriben:

Firma

Firma

Mónica Guillen M.

Nombre:

Cédula de Ciudadanía: 1061046893

Teléfono o Celular: 322 593 5737

Nombre de la investigadora:

Cédula de Ciudadanía:

Teléfono o Celular:

Anexo 3. Consentimiento informado niños y niñas.

Lugar: Pto Gutierrez Fecha: Julio/20

CONSENTIMIENTO INFORMADO Y AUTORIZACIÓN DE USO DE IMAGEN

A QUIEN CORRESPONDA

Quiénes) suscribe (suscribimos) el presente documento, obrando como representante(s) del niño, niña o adolescente, Hanna Malin Morales G. Borada identificado(a) con el documento de identidad número 1056 381 999 de Borada quien participa en el proyecto Tajiendo diálogos intersubjetivos alrededor del maltrato infantil, autorizo (autorizamos) con la suscripción de este documento a la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, CINDE, para

1. "Captar imágenes personales (total o parcialmente), tomar fotografías, realizar videos, audios o a través de cualquier otro medio conocido o por conocerse y similares del niño, niña, adolescente mencionado anteriormente; a través de cualquier medio físico, electrónico o de otra naturaleza (en adelante referidas como "Las Imágenes" que para efectos de este documento, se entiende por el nombre, seudónimo, voz, firma, iniciales, figura, fisonomía total o parcial del cuerpo y/o cualquier símbolo que se relacione con la identidad del niño, niña o adolescente)
2. Grabar su voz, cualquier interpretación artística, su nombre e información recolectada en entrevistas sobre y/o de él o ella (en adelante referidas, también, como "Las Imágenes").
3. Divulgar y publicar "Las Imágenes" a través de cualquier medio físico, electrónico, virtual o de cualquier otra naturaleza, pública o privada.
4. Hacer uso ilimitado de "Las Imágenes"
5. Utilizar "Las Imágenes" en cualquier lugar de Colombia o el mundo, sin límite de tiempo.
6. Modificar, adaptar, arreglar, manipular y alterar "Las Imágenes" para uso publicitario y otros fines lícitos de cualquier forma, entendiéndose que lo anterior, en ningún momento, constituya una violación a los derechos morales del menor y de quienes suscriben este documento.

Las sesiones donde se capturaron "Las Imágenes" fueron realizadas bajo total consentimiento y en ningún momento se trasgredió dignidad o se violó derecho alguno en especial el de honor, intimidad, buena imagen y buen nombre del niño, niña o adolescente. La captación de "Las Imágenes" tiene como finalidad obtener resultados de investigación respecto al objetivo general de "reconocer las narrativas de las familias y los niños y niñas víctimas de maltrato infantil en el ámbito familiar, vinculados a la sede rural de la Institución Técnica José Joaquín Ortiz en Puerto Boyacá, con el fin de ofrecer pistas para la comprensión de este fenómeno desde una mirada intersubjetiva que reconozca las comprensiones de los niños y niñas"

Igualmente autorizo (autorizamos) a la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, CINDE, para el uso y tratamiento de datos personales no sensibles del niño, niña o adolescente, los cuales serán utilizados en el marco de la investigación enunciada anteriormente de este documento y las actividades que de él se deriven, y de conformidad con lo establecido en el artículo 7 de la Ley 1581 de 2012, y el Decreto Reglamentario No. 1377 de 2013.

La Fundación Cinde en cumplimiento de la Ley 1581 de 2012, el Decreto Reglamentario No. 1377 de 2013, y su política sobre privacidad expedida el 14 de marzo de 2017, conservará la información bajo las condiciones de seguridad necesarias para impedir su adulteración, pérdida, consulta, uso o acceso no autorizado o fraudulento, garantizando siempre niveles adecuados de protección de datos. Esta autorización se extiende para la comunicación pública de todos los materiales realizados, su puesta a disposición en general, su exposición nacional e internacional y cualquier otro uso que no implique ánimo de lucro a favor de la entidad por el término establecido en la ley 1915 del 12 de julio de 2016 que modifica la ley 23 de 1982.

Reconozco (reconocemos) que esta autorización que estamos impartiendo a favor de la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, CINDE, se realiza en forma gratuita y por tanto manifiesto (manifestamos) que no se nos adeuda suma alguna por concepto de este documento. En consecuencia, me (nos) comprometo (comprometemos) a no reclamar valor alguno, por concepto de la utilización que hiciera la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, CINDE, o cualquier otra persona, natural o jurídica, o que haya sido autorizada por la entidad para la utilización de "Las Imágenes".


"Lo anterior fue tomado del Formato de Consentimiento Informado y Autorización de Uso de Imagen del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar

Suscriben:

Firma	Firma	Firma
<u>Mónica Guillen M</u>		
Nombre del representante del niño niña o adolescente <u>niña</u>	Nombre del representante del niño niña o adolescente:	Nombre de la investigadora
Cédula de Ciudadanía: <u>1061046893</u>	Cédula de Ciudadanía:	Cédula de Ciudadanía:
Teléfono o Celular: <u>322 593 5737</u>	Teléfono o Celular:	Teléfono o Celular:

Bogotá: Calle 93 No. 45 A 31 Barrio La Castellana PBX: (+57-1) 745 1717 Fax: (+57-1) 218 7598 Móvil: 310 244 2826 E-mail: bogota@cinde.org.co
Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud – Alianza CINDE y Universidad de Manizales, Manizales: Calle 59 No. 22-24 Barrio Rosales Tels: (+57-6) 882 8000 – 893 3160 Fax: (+57-6) 885 2164 Móvil: 300 613 2728 – 314 771 1516 E-mail: manizales@cinde.org.co
Medellín: Calle 77 Sur No. 43 A 27 San José – Sabaneta, Antioquia PBX: (+57-4) 444 8424 Fax: (+57-4) 288 3991 Móvil: 300 787 1558 E-mail: medellin@cinde.org.co
 cindecolombia@cinde.org.co · www.cinde.org.co · http://repository.cinde.org.co

Anexo 4. Consentimiento informado docente.



Lugar: Puerto Galán Fecha: _____

CONSENTIMIENTO INFORMADO Y AUTORIZACIÓN DE USO DE IMAGEN

A QUIEN CORRESPONDA:

Yo, Lida Cantor Sácrison identificado(a) con el documento de identidad número 30345703 de Dorada, autorizo con la suscripción de este documento a la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, CINDE, para:

1. "Captar mi imagen personal (total o parcialmente), tomar fotografías, realizar videos, audios o a través de cualquier otro medio conocido o por conocerse y similares; a través de cualquier medio físico, electrónico o de otra naturaleza (en adelante referidas como "Mis Imágenes" que para efectos de este documento, se entiende por mi nombre, seudónimo, voz, firma, iniciales, figura, fisonomía total o parcial del cuerpo y/o cualquier símbolo que se relacione con mi identidad).
2. Grabar mi voz, mi nombre e información recolectada en entrevistas (en adelante referidas, también, como "Mis Imágenes").
3. Divulgar y publicar "Mis Imágenes" a través de cualquier medio físico, electrónico, virtual o de cualquier otra naturaleza, pública o privada.
4. Hacer uso ilimitado de "Mis Imágenes".
5. Utilizar "Mis Imágenes" en cualquier lugar de Colombia o el mundo, sin límite de tiempo.
6. Modificar, adaptar, arreglar, manipular y alterar "Mis Imágenes" para uso publicitario y otros fines lícitos de cualquier forma, entendiéndose que lo anterior, en ningún momento, constituya una violación a mis derechos morales.

Las sesiones donde se captaron "Mis Imágenes" fueron realizadas bajo mi total consentimiento y en ningún momento se trasgredió mi dignidad o se violó derecho alguno en especial mi honor, intimidad, buena imagen y buen nombre. La captación tiene como finalidad obtener resultados de investigación respecto al objetivo general de "reconocer las narrativas de las familias y los niños y niñas víctimas de maltrato infantil en el ámbito familiar, vinculados a la sede rural de la Institución Técnica José Joaquín Ortiz en Puerto Boyacá, con el fin de ofrecer pistas para la comprensión de este fenómeno desde una mirada intersubjetiva que reconozca las comprensiones de los niños y niñas".

Igualmente autorizo a la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, CINDE, para el uso y tratamiento de mis datos personales no sensibles, los cuales serán utilizados en el marco del Proyecto *Tejendo diálogos intersubjetivos alrededor del maltrato infantil* y las actividades que de él se deriven, y de conformidad con lo establecido en el artículo 7 de la Ley 1581 de 2012, y el Decreto Reglamentario No. 1377 de 2013.

La Fundación Cinde en cumplimiento de la Ley 1581 de 2012, el Decreto Reglamentario No. 1377 de 2013, y su política sobre privacidad expedida el 14 de marzo de 2017, conservará la información bajo las condiciones de seguridad necesarias para impedir su adulteración, pérdida, consulta, uso o acceso no autorizado o fraudulento, garantizando siempre niveles adecuados de protección de datos. Esta autorización se extiende para la comunicación pública de todos los materiales realizados, su puesta a disposición en general, su exposición nacional e internacional y cualquier otro uso que no implique ánimo de lucro a favor de la entidad por el término establecido en la ley 1915 del 12 de julio de 2018 que modifica la ley 23 de 1982.

Reconozco que esta autorización que estoy otorgando a la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, CINDE, se realiza en forma gratuita y por tanto manifiesto que no se me adeuda suma alguna por concepto de este documento. En consecuencia, me comprometo a no reclamar valor alguno, por concepto de la utilización que hiciera la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, CINDE, o cualquier otra persona, natural o jurídica, o que haya sido autorizada por la entidad para la utilización de "Mis Imágenes".

*Lo anterior fue tomado del Formato de Consentimiento Informado y Autorización de Uso de Imagen del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar

<p>Suscriben:</p> <p style="text-align: center;">Firma</p> <p style="text-align: center;"><u>Lida Cantor S.</u></p> <p>Nombre</p> <p>Cédula de Ciudadanía: <u>30345703</u></p> <p>Teléfono o Celular: <u>3166247096</u></p>	<p>Firma</p> <p>_____ Nombre de la investigadora:</p> <p>Cédula de Ciudadanía:</p> <p>Teléfono o Celular:</p>
---	--

Bogotá: Calle 93 No. 45 A 31 Barrio La Castellana PBX: (+57-1) 745 1717 Fax: (+57-1) 218 7598 Móvil: 310 344 2876 E-mail: bogota@cinde.org.co
Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud – Alianza CINDE y Universidad de Manizales, Manizales: Calle 59 No. 22-24 Barrio Rosales Tel: (+57-6) 882 8000 – 893 3180 Fax: (+57-6) 885 2164 Móvil: 300 613 2728 – 314 771 1516 E-mail: manizales@cinde.org.co
Medellín: Calle 77 Sur No. 43 A 27 San José – Sabaneta, Antioquia PBX: (+57-4) 444 8424 Fax: (+57-4) 288 3991 Móvil: 300 787 1558 E-mail: medellin@cinde.org.co
cindecolumbia@cinde.org.co - www.cinde.org.co - <http://repository.cinde.org.co>

Anexo 5. Formato cartografía social del cuerpo (CSC) y de las emociones (CSE)

1. El sentido de las cartografías

La cartografía social es una propuesta conceptual y metodológica que permite construir un conocimiento integral de un territorio, entendiendo este desde una mirada amplia donde el cuerpo también se concibe como territorio.

En este sentido, la cartografía corporal y de las emociones, se convierte en un importante recurso investigativo, que permitirá indagar las relaciones, construcciones y sentidos que las niñas y niños han construido en torno al maltrato y que pasan por lo sensible de modo se puedan representar y resignificar sus vivencias cotidianas.

Cruce con las categorías

Categorías analíticas	Definición.	Orientación para la cartografía corporal y preguntas generales para la entrevista de elucidación.	Orientación para la cartografía de las emociones y preguntas generales para la entrevista de elucidación.
Sentidos subjetivos	“la expresión simbólico-emocional de la realidad en sus múltiples efectos, directos y colaterales, sobre la organización subjetiva actual del sujeto y de los espacios sociales en que aquel actúa” (González-Rey, 2010, p. 251)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Iniciar con el espacio de descripción por parte de las niñas y niños de su producción cartográfica. 2. Indagar mientras se da la conversación por: <ul style="list-style-type: none"> - Los actores que allí aparecen. - Los objetos que se disponen. - Colores, expresiones, vestimenta, recuerdos, sentimientos. - Las situaciones o temas generadores de conversación y que permiten ampliar la descripción y develar sentidos, significados y emociones. 3. Hacer énfasis en las notas de diario de campo que se tomaron durante la cartografía: expresiones y conversaciones, situaciones, recuerdos, sentimientos, emociones u otros temas que emerjan. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Iniciar con el espacio de descripción por parte de las niñas y niños de su producción cartográfica. 2. Indagar mientras se da la conversación por: <ul style="list-style-type: none"> - Los actores que allí aparecen o se involucran. - Los objetos que se disponen. - Colores, recuerdos, sentimientos. - Las situaciones o temas generadores de conversación y que permiten ampliar la descripción y develar sentidos, significados y emociones. - Profundizar en expresiones y conversaciones, situaciones, recuerdos, sentimientos, emociones u otros temas que emerjan. <p>¿Cómo te has sentido en casa?</p>

		<p>¿qué es lo que frecuentemente te dicen tus padres y familia? ¿Cómo te hace sentir tu familia? ¿Qué te pone triste?</p>	<p>¿Qué espacios de la casa son los que más te gustan? ¿Qué olores hay en la casa? Que actividades compartes en familia</p>
Maltrato infantil	<p>“El maltrato infantil se define como los abusos y la desatención de que son objeto los menores de 18 años, e incluye todos los tipos de maltrato físico o psicológico, abuso sexual, desatención, negligencia y explotación comercial o de otro tipo que causen o puedan causar un daño a la salud, desarrollo o dignidad del niño, o poner en peligro su supervivencia, en el contexto de una relación de responsabilidad, confianza o poder. La exposición a la violencia de pareja también se incluye a veces entre las formas de maltrato infantil” (OMS, 2016b, p. 1).</p>	<p>Indagar según la descripción que hace el niño(a), la conversación y las notas de diario de campo:</p> <p>¿Qué situaciones o hechos relacionados con el maltrato al interior de la familia, se pusieron en evidencia a través de la cartografía?</p> <p>¿Qué recuerdos o imágenes se hacen visibles por parte de los niños y se pueden asociar con situaciones de maltrato?</p> <p>¿Cómo es tu relación con tus padres y familiares?</p> <p>¿Has visto pelear a tus padres o familiares?</p>	<p>¿Qué espacios de la casa, se pueden asociar con situaciones de maltrato?</p>
Narrativas generativas	<p>Relatos y relaciones que no solo describen, sino que también generan realidades. Es una posición desde los recursos y potencias relacionales se generan realidades en las que los niños y niñas, sus familias y agentes educativos y comunitarios, aportan de manera activa a procesos de construcción de paz y reconciliación. Es la emergencia de nuevos significados basados en el interés de un futuro distinto al pasado vivido y a su fuerte carga de violencias, resaltando las alegrías, aprendizajes, resistencias y recursos individuales y colectivos. (Ospina-Alvarado et al., 2018, p. 36)</p>	<p>Indagar según la descripción que hace el niño(a), la conversación y las notas de diario de campo:</p> <p>¿cómo quisieras que te corrigieran tus padres? ¿Qué cosas te gusta hacer con tus padres? ¿Qué momentos te hacen feliz al lado de tu familia? ¿Qué crees que se necesita para ser felices en familia?</p>	<p>Indagar según la descripción que hace el niño(a), la conversación y las notas de diario de campo:</p> <p>¿cómo te gustaría sentirte con tu familia? ¿cómo te gustaría sentirte en tu casa? ¿Qué cambiarías de tu casa?</p>

2. Ruta de la cartografía.

2.1.Objetivo: indagar en los niños y niñas sus sentidos subjetivos alrededor del maltrato infantil en el ámbito familiar y las narrativas generativas que pueden surgir alrededor de este fenómeno.

2.2.Ruta de trabajo propuesta

Para el desarrollo de la Cartografía corporal y de las emociones, se propone un encuentro dividido en tres momentos:

1. Momento I. Contextualización
2. Momento II. Construcción de las Cartografías
3. Momento III. Entrevista de elucidación

Momento I. Contextualización

En este momento la investigadora explica el sentido de la Cartografía, el objetivo de la investigación en el cual se enmarca el trabajo de la cartografía y se dan las instrucciones para la construcción según la que corresponda.

Momento II. Construcción de las Cartografías

En este momento, las niñas y niños participarán en un encuentro sincrónico con la maestra – investigadora por medio de llamada telefónica, dadas las medidas por Covid 19, para la construcción de cada Cartografía. Este recurso investigativo de la Cartografía también está inspirado en la investigación con métodos visuales, narrativos y creativos (Mannay, 2017).

Se utiliza la representación gráfica como un medio que logra performar la subjetividad o a través del cual es posible viabilizar diferentes expresiones, lenguajes y sentidos, a partir de la experiencia de quienes participan en la construcción gráfica.

“En el enfoque de la “interpretación del arte” hay un reconocimiento de la subjetividad del observador pero también un enfoque en la creación de una declaración sobre la obra misma. Cuando se “interpreta el arte”, los académicos aplican los prismas del contexto, la forma y el contenido; y todas estas categorías pueden considerarse como activas dentro de la investigación en ciencias sociales, aunque a veces se apliquen diferentes términos. El contexto simplemente se refiere a las circunstancias que rodean la producción de una obra, en vez de lo que puede contemplarse dentro de la obra misma. Este prisma contextual puede tomar en consideración al artista, las circunstancias del encargo, el emplazamiento temporal o geográfico y la filosofía, política y religión que contribuyen al zeitgeist o espíritu de la época” (Mannay, 2017, p.21)

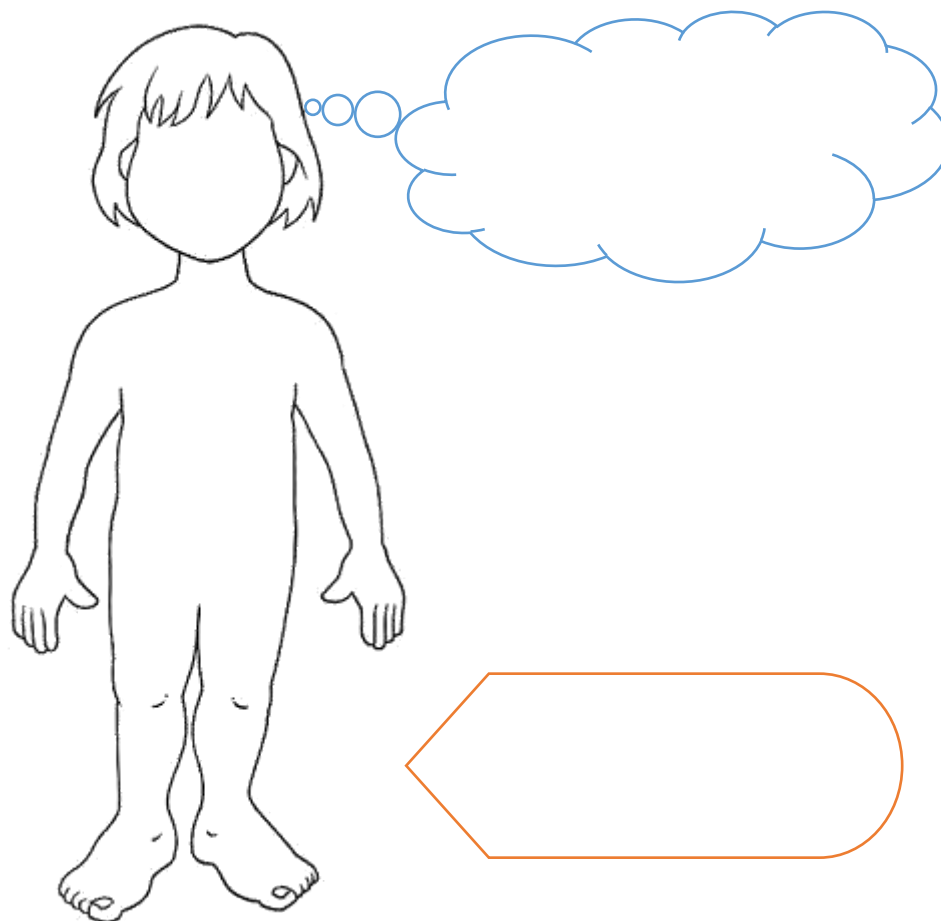
La maestra - investigadora acompañará el proceso y diligenciará el diario de campo, a partir de lo conversado y expresado durante el proceso.

Para esta construcción de la cartografía, se utilizarán las orientaciones sugeridas en el cuadro de categorías.

Paso a paso cartografía del cuerpo:

1. *Presentación de la situación problema:* se realiza a través del cuento del “Monstruo de las emociones”: <https://www.youtube.com/watch?v=ttiAOnRsfbU>. A continuación, la docente entabla una conversación con los estudiantes a fin de retroalimentar el cuento e identificar que se comprendió la temática entre emociones y colores.
2. *Construyendo las siluetas:* se les da las indicaciones para construir con la ayuda de sus padres un dibujo de su silueta en un pliego de papel y un dibujo del plano de su casa. A la silueta deben agregar un globo de pensamiento en la parte superior derecha y un cuadro en la parte inferior derecha. Una vez tienen dichas figuras, a los niños se les explica cómo deben trabajar.
3. *Instrucciones para cartografía del cuerpo:* Se les indica a los estudiantes que se les va a proponer una situación y, similar al monstruo de las emociones, deben colorear lo que sienten y lo pueden complementar con dibujos, fotografías o cualquier otro material que encuentren. La situación planteada por la docente es:

Cuando te regañan o reprenden tus padres: ¿qué piensas (nube)?, ¿qué cara pones (rostro, cabeza)?, ¿dónde lo sientes (partes del cuerpo)?, ¿qué haces (manos y pies)? ¿qué hacen los demás que viven conmigo (figura color naranja). Utiliza palabras, colores, dibujos, fotos, todo lo que quieras dibujar o colocar sobre la silueta.



4. *Entrevista de elucidación:* En primer lugar, el niño (a) hace envío de la fotografía de la cartografía a la docente e inicia la presentación de la misma. En segundo lugar, se inicia una conversación en torno a sus cartografías; siendo de gran importancia tomar nota o grabar (si es posible), estas intervenciones.

La conversación se enfoca inicialmente en aspectos como: Los actores que allí aparecen, los objetos que se disponen, colores, expresiones, vestimenta, recuerdos, sentimientos; las situaciones o temas generadores de conversación y que permiten ampliar la descripción y develar

sentidos, significados y emociones. Además, se profundiza en las notas de diario de campo que se tomaron durante la cartografía: expresiones y conversaciones, situaciones, recuerdos, sentimientos, emociones u otros temas que emerjan.

Luego se amplía la información con preguntas como:

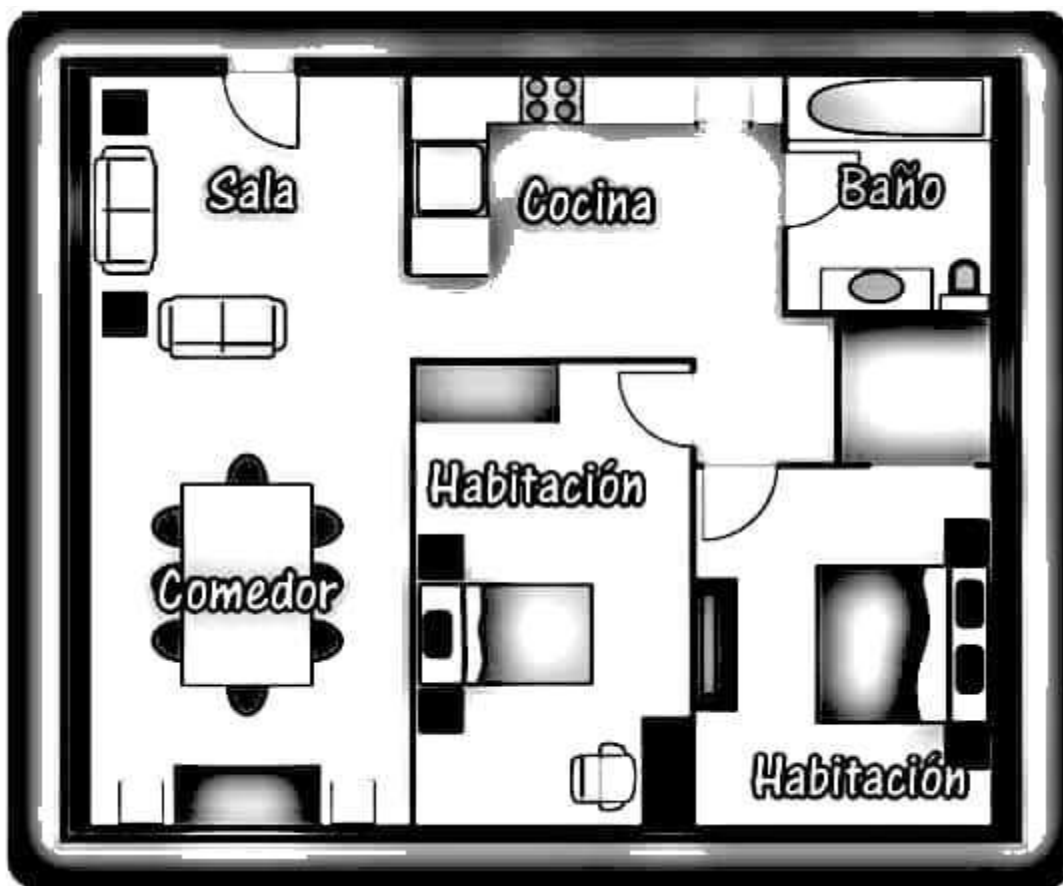
- ¿qué es lo que frecuentemente te dicen tus padres y familia?
- ¿Cómo te hace sentir tu familia?
- ¿Qué te pone triste?
- ¿Qué situaciones o hechos relacionados con el maltrato al interior de la familia, se pusieron en evidencia a través de la cartografía?
- ¿Qué recuerdos o imágenes se hacen visibles por parte de los niños y se pueden asociar con situaciones de maltrato?
- ¿Cómo es tu relación con tus padres y familiares?
- ¿Has visto pelear a tus padres o familiares? ¿cómo quisieras que te corrigieran tus padres?
- ¿Qué cosas te gusta hacer con tus padres?
- ¿Qué momentos te hacen feliz al lado de tu familia?
- ¿Qué crees que se necesita para ser felices en familia?

Paso a paso cartografía de las emociones:

1. *Presentación de la situación problema:* se realiza a través del cuento del “Monstruo de las emociones”: <https://www.youtube.com/watch?v=ttiAOnRsfBU>. A continuación, la docente entabla una conversación con los estudiantes a fin de retroalimentar el cuento e identificar que se comprendió la temática entre emociones y colores. La docente pregunta a los niños qué color tendría la vergüenza, el asco, el amor y la compasión; esto con el fin de generar algunas convenciones para sus representaciones.
2. *Construyendo las siluetas:* a los niños se les da las indicaciones para construir un dibujo del plano de su casa. Una vez tienen dichas figuras, a los niños se les explica cómo deben trabajar.

3. *Instrucciones para la cartografía de las emociones:* Se les indica a los estudiantes que se les va a proponer una situación y, similar al monstruo de las emociones, deben colorear lo que sienten y lo pueden complementar con dibujos, fotografías o cualquier otro material que encuentren. La situación planteada por la docente es:

En el plano dibujado, señala los lugares de la casa donde sientes tristeza, ¿por qué?, ¿qué pasa ahí?, ¿a qué huele? ¿Qué recuerdos te trae? Has lo mismo con los lugares que te dan alegría, vergüenza, asco, enojo, miedo, amor, compasión.



4. *Entrevista de elucidación:* En primer lugar, el niño (a) hace envío de la fotografía de la cartografía a la docente e inicia la presentación de la misma. En segundo lugar, se inicia una conversación en torno a sus cartografías; siendo de gran importancia tomar nota o grabar (si es posible), estas intervenciones.

La conversación se enfoca inicialmente en aspectos como: Los actores que allí aparecen, los objetos que se disponen, colores, recuerdos, expresiones, sentimientos; las situaciones o temas generadores de conversación y que permiten ampliar la descripción y develar sentidos, significados y emociones. Profundizar en expresiones y conversaciones, situaciones, recuerdos, sentimientos, emociones u otros temas que emerjan.

Luego se amplía la información con preguntas como:

- ¿Cómo te has sentido en casa?
- ¿Qué espacios de la casa son los que más te gustan?
- ¿Qué olores hay en la casa?
- ¿Qué actividades compartes en familia?
- ¿Qué espacios de la casa, se pueden asociar con situaciones de maltrato?
- ¿cómo te gustaría sentirte con tu familia?
- ¿cómo te gustaría sentirte en tu casa?
- ¿Qué cambiarías de tu casa?

3. Materiales requeridos

1 Pliegos de papel periódico o bond por cada niña/o

Marcadores de tinta fija gruesos y delgados, según lo que tengan los niños al alcance.

Vinilos de diferentes colores o temperas, según lo que tengan los niños al alcance

Plastilina, colores, según lo que tengan los niños al alcance

Cinta de enmascarar

Grabadora

Anexo 6. Formato microhistorias familiares.

1. El sentido de las microhistorias familiares y los lenguajes expresivos del arte.

La microhistoria familiar permite acceder al pasado de la existencia del sujeto, su familia, su pequeña comunidad; es una forma de aproximarse a la cotidianidad de los niños y niñas y sus familias, respecto a las prácticas de crianza y el maltrato infantil. Por su parte, los lenguajes expresivos permiten reconocer la subjetividad del creador de una obra y las circunstancias que rodean sus producción (Mannay, 2017). El instrumento consiste en construir microhistorias familiares por medio de la elaboración y manipulación de títeres.

En la siguiente tabla se muestran las categorías de análisis que se alimentan con la información recolectada por este instrumento.

Categorías analíticas	Definición.	Tipo de lenguaje expresivo del arte	Preguntas para entrevista de elucidación
Prácticas de crianza	“son acciones que se orientan a garantizar la supervivencia de los niños y niñas, favorecer su crecimiento, desarrollo psicosocial, y aprendizaje de conocimientos; son acciones que, una vez inducidas, le permiten reconocer e interpretar su entorno” (Aguirre, 2000, p. 28)	Construcción y manipulación de títeres	¿Por qué utilizaste esos colores? ¿Por qué le pusiste esa expresión? ¿Por qué lo vestiste así? ¿Qué recuerdos te trae? ¿Por qué te pone triste?
		Microhistoria de los padres de familia	¿Por qué esos aspectos narrados le hicieron sentir feliz? En general, ¿Cómo considera que fue la crianza dada por sus padres? ¿Por cuales cosas se siente agradecido(a) de la crianza dada por sus padres? ¿qué cambiaría?
Maltrato infantil	“El maltrato infantil se define como los abusos y la desatención de que son objeto los menores de 18 años, e incluye todos los tipos de maltrato físico o psicológico, abuso sexual, desatención, negligencia y explotación comercial o de otro tipo que causen o puedan causar un daño a la salud, desarrollo o dignidad del	Construcción y manipulación de títeres Microhistoria de los padres de familia	¿Por qué esos aspectos narrados le hicieron sentir triste? ¿Por cuales cosas se siente agradecido(a) de la crianza dada por sus padres? ¿qué cambiaría?

	niño, o poner en peligro su supervivencia, en el contexto de una relación de responsabilidad, confianza o poder. La exposición a la violencia de pareja también se incluye a veces entre las formas de maltrato infantil” (OMS, 2016b, p. 1).		
Narrativas Generativas	Relatos y relaciones que no solo describen, sino que también generan realidades. Es una posición desde los recursos y potencias relacionales se generan realidades en las que los niños y niñas, sus familias y agentes educativos y comunitarios, aportan de manera activa a procesos de construcción de paz y reconciliación. Es la emergencia de nuevos significados basados en el interés de un futuro distinto al pasado vivido y a su fuerte carga de violencias, resaltando las alegrías, aprendizajes, resistencias y recursos individuales y colectivos. (Ospina-Alvarado et al., 2018, p. 36)	Collage plástico	<p>¿Por qué utilizaron esos colores?</p> <p>¿Por qué utilizaron esos materiales?</p> <p>¿Qué recuerdos te trae lo expuesto en el collage?</p> <p>¿Por qué les gusta hacer esto en familia?</p> <p>¿En qué forma esto que les gusta hacer en familia ayuda a la crianza de los hijos?</p>

Objetivo General: identificar las prácticas de crianza y tendencias al maltrato infantil en el ámbito familiar por medio de narraciones de la cotidianidad, apoyada con lenguajes expresivos y del arte.

Dirigido a: niñas, niños y familias.

2. Microhistoria 1: Construcción y manipulación de títeres (MFTN)

2.1.Objetivo: Indagar en los niños y niñas las narraciones de la cotidianidad acerca de las prácticas de crianza y el maltrato infantil en el entorno familiar, por medio de la construcción y manipulación de títeres.

2.2.Ruta de trabajo propuesta metodológica:

Para el desarrollo de las microhistorias familiares apoyadas en la construcción y manipulación de títeres, se propone un encuentro dividido en tres momentos:

4. Momento I. Contextualización
5. Momento II. Construcción y manipulación de títeres.
6. Momento III. Entrevista de elucidación

Momento I. Contextualización

En este momento la investigadora explica el sentido de la actividad, el objetivo de la investigación en el cual se enmarca el trabajo de la construcción y manipulación de títeres y se dan las instrucciones para la construcción según la que corresponda.

Momento II. Construcción y manipulación de títeres.

1. *Preparación de la actividad:* Se les enseña a los estudiantes las opciones que tienen para construir títeres con los materiales que pueden hallar en casa. Para ello se les envía por Whatsapp dos videos explicativos y didácticos. Los siguientes son los enlaces:
<https://www.youtube.com/watch?v=6e6kP4Na1HU>
https://www.youtube.com/watch?v=2vDqG65_cGg
 Luego de esto se les asigna la tarea a los estudiantes de recolectar los materiales que utilizarán para la construcción de su títere. Les explica a los estudiantes que el objetivo es representar a sus padres y a sí mismo(a) con esos títeres.
2. *Construyendo los títeres:* se hace una sesión sincrónica con los estudiantes para identificar los materiales recolectados y que utilizarán para construir su títere. La docente conversa con ellos sobre sus ideas iniciales de construcción, resuelve dudas y retroalimenta. Acto seguido, da un tiempo de 1 día a los estudiantes para que construyan los títeres que representan a sus padres y a sí mismo (a).

3. *Exposición de la microhistoria familiar:* Al día siguiente, de nuevo se realiza una sesión sincrónica³ con los estudiantes para ver sus elaboraciones y se les da la indicación de que, con sus títeres, recreen una historia relacionada con una situación que hayan vivido con su mamá o papá y que los haya puesto tristes: “lo que me pone triste en mi familia es...” Estas recreaciones se envían por video vía Whastapp.

4. Momento III. Entrevista de elucidación.

A partir de las recreaciones expuestas por los estudiantes, la docente hace una sesión sincrónica con ellos e inicia una conversación privilegiando lo enviado y así identificar elementos subjetivos, del entorno y vivencias que fueron representados. Las preguntas orientadoras de esta conversación son las siguientes:

- ¿Por qué utilizaste esos colores?
- ¿Por qué le pusiste esa expresión?
- ¿Por qué lo vestiste así?
- ¿Qué recuerdos te trae?
- ¿Por qué te pone triste?

3. Microhistoria 2: Microhistoria de los padres de familia (MFTP)

3.1.Objetivo: Indagar en las familias las narraciones de la cotidianidad acerca de las prácticas de crianza y el maltrato infantil en el entorno familiar.

3.2.Ruta de trabajo propuesta metodológica:

Para el desarrollo de las microhistorias familiares apoyadas en la narración, se propone un encuentro dividido en tres momentos:

7. Momento I. Contextualización
8. Momento II. Construcción y manipulación de títeres.

³ Esta sesión sincrónica se realiza por video llamada con quienes sea posible hacerlo. Con quienes no tengan esta posibilidad pueden enviar fotos de sus títeres y luego un video con su proceso creativo de recreación de la historia familiar.

9. Momento III. Entrevista de elucidación

Momento I. Contextualización

En este momento la investigadora explica el sentido de la actividad, el objetivo de la investigación en el cual se enmarca la narración y se dan las instrucciones para la construcción según la que corresponda.

Momento II. Narración.

1. *Preparación de la actividad:* se les explica a los padres de familia por medio de llamada telefónica el objetivo de la actividad. Se les da la indicación de construir una narración corta para sus hijos sobre la relación que tenían cuando niños con sus padres, enfatizando en las cosas que los ponían felices y las cosas que los ponían tristes. Ellos pueden apoyar su narración con dibujos o fotografías.
2. *Exposición de la microhistoria familiar:* se les pide a los padres de familia que envíen un video de su narración hecha a sus hijos.

Momento III. Entrevista de elucidación.

A partir de las narraciones enviadas por las familias, la docente hace una sesión sincrónica con ellos e inicia una conversación privilegiando lo enviado y así identificar elementos subjetivos, del entorno y vivencias que fueron representados. Las preguntas orientadoras de esta conversación son las siguientes:

- ¿Por qué esos aspectos narrados le hicieron sentir feliz?
- ¿Por qué esos aspectos narrados le hicieron sentir triste?
- En general, ¿Cómo considera que fue la crianza dada por sus padres?
- ¿Por cuales cosas se siente agradecido(a) de la crianza dada por sus padres? ¿qué cambiaría?

4. Microhistoria 3: Microhistoria con collage plástico (MFC)

4.1.Objetivo: Indagar en los niños, niñas y familias las narraciones de la cotidianidad acerca de las prácticas de crianza y el maltrato infantil en el entorno familiar, por medio del collage plástico.

4.2.Ruta de trabajo propuesta metodológica:

Para el desarrollo de las microhistorias familiares apoyadas en el collage plástico, se propone un encuentro dividido en tres momentos:

10. Momento I. Contextualización
11. Momento II. Construcción y manipulación de títeres.
12. Momento III. Entrevista de elucidación

Momento I. Contextualización

En este momento la investigadora explica el sentido de la actividad, el objetivo de la investigación en el cual se enmarca el trabajo del collage plástico y se dan las instrucciones para la construcción según la que corresponda.

Momento II. Construcción del collage plástico

1. *Preparación de la actividad:* En una sesión sincrónica se explica y da la indicación a los padres de familia, niños y niñas la elaboración de un collage de manera conjunta en el que pueden utilizar diversos elementos: algodón, plastilina, barro, palos, hojas, etc.; para representar ¿Qué es lo que más les gusta hacer en familia?
2. *Exposición la microhistoria familiar:* los niños, niñas y sus familias hacen envío de sus fotografías vía Whatsapp acompañados de una nota de voz en donde expliquen lo representado en su collage.

Momento III. Entrevista de elucidación.

A partir de las fotografías de collage enviadas por las familias, la docente hace una sesión sincrónica con ellos e inicia una conversación privilegiando lo enviado y así identificar elementos subjetivos, del entorno y vivencias que fueron representados. Las preguntas orientadoras de esta conversación son las siguientes:

- ¿Por qué utilizaron esos colores?
- ¿Por qué utilizaron esos materiales?
- ¿Qué recuerdos te trae lo expuesto en el collage?
- ¿Por qué les gusta hacer esto en familia?
- ¿En qué forma esto que les gusta hacer en familia ayuda a la crianza de los hijos?

Anexo 7. Formato entrevistas

Consideraciones previas al desarrollo de la entrevista

- Al ser un instrumento cualitativo, la entrevista esta permeada por la subjetividad y la experiencia de la docente, las familias y la entrevistadora, por lo que es importante que se procure minimizar las posibles orientaciones que pueda generar la entrevistadora, garantizando que la entrevista se desarrolle lo más cercano posible a una charla informal.
- Acordar con la docente y las familias a entrevistar la cita para llevar a cabo la entrevista, de modo que se disponga del tiempo adecuado y la disposición para el diálogo, si se puede de manera presencial mejor, para lo cual es importante acordar el espacio adecuado donde no haya interrupciones. En caso contrario o en particular con las familias, lo importante escolar el tiempo que sepan de ante mano cuanto pueda tardar la llamada.
- Con el fin de conservar el soporte de la entrevista, es necesario que se disponga de los instrumentos necesarios para la grabación de esta, lo cual además facilitará el análisis posterior, así como una posible transcripción de la misma de ser necesario.
- Inicie la entrevista con un saludo, el objetivo de la investigación y el aporte de la entrevista al proceso de investigación, al igual que con la firma o expresión de aceptación verbal en el caso de las familias, frente al consentimiento informado por parte de los participantes.

Entrevista a profundidad a la docente (ED)

Objetivo: Indagar en la experiencia de una docente con antigüedad en la región sobre las prácticas de crianza, maltrato infantil y lenguajes generativos que se pueden producir alrededor de estas temáticas.

Tiempo de duración

Hasta una hora

Orientaciones para el desarrollo de la entrevista con docente:

Indague con la docente, su profesión, ciudad de nacimiento, experiencia de trabajo en la vereda y en la escuela en particular, y sitúe puntualmente.

1. ¿Cómo llegó a ser docente?
2. ¿Qué momentos importantes ha vivido siendo docente en la vereda?

Una vez concluidas las preguntas contextuales y de apertura al diálogo, se iniciará con las preguntas orientadas a cada Categoría, con la salvedad que las preguntas no son necesariamente lineales o consecutivas, y se puede pasar de una pregunta de una categoría a otra, si las respuestas de la docente lo permiten.

Categorías analíticas

Categorías analíticas	Definición.
Prácticas de crianza	“son acciones que se orientan a garantizar la supervivencia de los niños y niñas, favorecer su crecimiento, desarrollo psicosocial, y aprendizaje de conocimientos; son acciones que, una vez inducidas, le permiten reconocer e interpretar su entorno” (Aguirre, 2000, p. 28)
Maltrato infantil	“El maltrato infantil se define como los abusos y la desatención de que son objeto los menores de 18 años, e incluye todos los tipos de maltrato físico o psicológico, abuso sexual, desatención, negligencia y explotación comercial o de otro tipo que causen o puedan causar un daño a la salud, desarrollo o dignidad del niño, o poner en peligro su supervivencia, en el contexto de una relación de responsabilidad, confianza o poder. La exposición a la violencia de pareja también se incluye a veces entre las formas de maltrato infantil” (OMS, 2016, p. 1).
Narrativa (lenguaje) generativo	Relatos y relaciones que no solo describen, sino que también generan realidades. Es una posición desde los recursos y potencias relacionales se

	<p>generan realidades en las que los niños y niñas, sus familias y agentes educativos y comunitarios, aportan de manera activa a procesos de construcción de paz y reconciliación. Es la emergencia de nuevos significados basados en el interés de un futuro distinto al pasado vivido y a su fuerte carga de violencias, resaltando las alegrías, aprendizajes, resistencias y recursos individuales y colectivos. (Ospina-Alvarado, Alvarado, & Fajardo, 2018, p.36)</p>
--	---

En relación con las Prácticas de crianza

1. ¿Qué prácticas y pautas de crianza son las que prevalecen en la vereda?
2. ¿Qué es lo positivo o negativo de dichas prácticas?
3. ¿Cómo creen que inciden o influyen en el desarrollo de los niños y niñas?

En relación al Maltrato infantil

Desde su experiencia de trabajo en la vereda

4. ¿Ha evidenciado algunos casos de maltrato infantil?
5. ¿Qué tipos de maltrato infantil se evidencian en los niños?
6. ¿Qué factores del entorno social pueden explicar el maltrato infantil?
7. ¿Qué factores del entorno comunitario pueden explicar el maltrato infantil?
8. ¿Qué factores del entorno individual pueden explicar el maltrato infantil?
9. ¿Qué consecuencias trae el maltrato infantil para los niños y niñas?
10. ¿La comisaría de familia o institución encargada ha podido hacer frente al maltrato infantil?
11. ¿Qué creencias creen que deberían mobilizarse en las familias, los niños(as) y la comunidad educativa para que no exista maltrato infantil?

En relación a las Narrativa (lenguaje) generativo

12. ¿Qué acciones se han realizado o se pueden realizar desde la escuela frente a este fenómeno?
13. ¿Qué puede hacerse para frenar el fenómeno del maltrato infantil en los hogares, desde cada uno de los niveles: social, comunitario, individual?
- 14.

Cierre

Agradezca a la docente por el tiempo dispuesto para la entrevista y explíquelo el paso siguiente, o lo que sucederá con la información brindada.

Entrevista (telefónica) a padres de familia (EP)

Objetivo: indagar la experiencia de los padres de familia alrededor de las prácticas de crianza, el maltrato infantil y lenguajes generativos que se producen alrededor de estas temáticas.

Tiempo de duración

Hasta media hora

Orientaciones para el desarrollo de la entrevista

Inicie la entrevista con una presentación del objetivo de esta y su aporte al proceso de investigación, al igual que con la firma o expresión frente al consentimiento informado por parte de los participantes.

Continúe indagando con las familias:

- Hace cuanto viven en la vereda.
- Antes donde vivían
- Que es lo que más les gusta de vivir allí.

Luego de esta presentación inicial, se dará paso a las siguientes preguntas, que permitirán generar confianza y dar contexto apertura para el diálogo posterior, y a su vez reconocer información que puede ser de interés frente a las categorías a indagar:

- ¿Cómo está conformada su familia?
- ¿Con quién permanecen la mayor parte del tiempo las niñas y niños?

Una vez concluidas las preguntas contextuales y de apertura al diálogo, puede iniciar con las preguntas orientadas a cada Categoría. Es necesario tener en cuenta que las preguntas no son necesariamente lineales o consecutivas, y se puede pasar de una pregunta de una categoría a otra, si las respuestas de las familias a medida que se va dando el diálogo lo permiten.

Categorías analíticas	Definición.
Prácticas de crianza	“son acciones que se orientan a garantizar la supervivencia de los niños y niñas, favorecer su crecimiento, desarrollo psicosocial, y aprendizaje de conocimientos; son acciones que, una vez inducidas, le permiten reconocer e interpretar su entorno” (Aguirre, 2000, p. 28)
Maltrato infantil	“El maltrato infantil se define como los abusos y la desatención de que son objeto los menores de 18 años, e incluye todos los tipos de maltrato físico o psicológico, abuso sexual, desatención, negligencia y explotación comercial o de otro tipo que causen o puedan causar un daño a la salud, desarrollo o dignidad del niño, o poner en peligro su supervivencia, en el contexto de una relación de responsabilidad, confianza o poder. La exposición a la violencia de pareja también se incluye a veces entre las formas de maltrato infantil” (OMS, 2016, p. 1).
Narrativa (lenguaje) generativo	Relatos y relaciones que no solo describen, sino que también generan realidades. Es una posición desde los recursos y potencias relacionales se generan realidades en las que los niños y niñas, sus familias y agentes educativos y comunitarios, aportan de manera activa a procesos de construcción de paz y reconciliación. Es la emergencia de nuevos significados basados en el interés de un futuro distinto al pasado vivido y a su fuerte carga de violencias, resaltando las alegrías, aprendizajes, resistencias y recursos individuales y colectivos. (Ospina-Alvarado, Alvarado, & Fajardo, 2018, p.36)

En relación con las Prácticas de crianza

- ¿Cuando escucho la palabra niño o niña, qué es lo primero que se me viene a la cabeza?
- ¿Considera que se deben tener en cuenta las opiniones y sentires de los niños y niñas?, ¿Por qué?
- ¿Qué tipo de actividades comparten en familia?
- ¿Qué es lo que les parece más fácil y más difícil de la crianza?
- ¿Qué tareas del hogar y del campo, consideran que deben apoyar sus hijos?
- ¿Cómo reaccionan cuándo sus hijos hacen algo que no está bien?
- ¿Cuál es la manera más efectiva de educar a los hijos?
- ¿Cómo describe el nivel de vida que llevan hasta este momento?
- ¿Su hijo posee alguna condición de discapacidad o trastorno de aprendizaje?
- ¿Qué factores consideran que inciden en que ustedes reaccionen de una u otra manera a la hora de reprender a sus hijos?
-

En relación al Maltrato infantil

- ¿Cómo era corregido por sus padres cuando era niño o niña?
- ¿Cuándo niño recibió castigos por parte de sus padres? ¿Cuáles fueron y qué sintió?
- ¿Qué estrategias utiliza para corregir conductas inapropiadas de sus hijos?
- ¿Cómo se siente cuando tiene que corregir a sus hijos?

- ¿Es adecuado este sentimiento o cuál debería ser?
- ¿Qué piensan los amigos, vecinos y familiares sobre cómo se deben corregir a los hijos?
- ¿Por qué cree que están acostumbrados a corregir de esa forma a los hijos?
- ¿En qué casos sus hijos merecen un castigo? ¿qué castigo aplica? Y ¿por qué?
- ¿Qué objetos utiliza para castigar?
- ¿Qué palabras utiliza para castigar?
- ¿Cómo cree que se sienten sus hijos al ser corregidos? Y cómo deberían sentirse

Narrativa (lenguaje) generativo

- ¿Qué otras formas de corregir a los niños existen y sería mejor aplicar? ¿por qué?
- ¿Qué puede hacer para cambiar la forma de corregir a sus hijos?
- ¿Qué mejorarían o cómo les gustaría que fuera la relación con sus hijos e hijas?
-

Cierre

Agradezca a la familia por el tiempo dispuesto para la entrevista y explíquelo el paso siguiente, o lo que sucederá con la información brindada.