

# EL ESTILO EDUCATIVO DE LA FUNDACIÓN ACARPIN

(Ponencia sobre tesis de grado)

Por:

Eliecer De Hoyos Manjarrez

Ana Cecilia Hernández Escudero

Magister en Educación

MEDELLÍN - COLOMBIA

2013

## EL ESTILO EDUCATIVO DE LA FUNDACIÓN ACARPIN

### Resumen

La investigación: “El estilo educativo de la Fundación ACARPIN”, se realiza a la luz del restablecimiento del derecho a la educación y la cultura de los niños, las niñas y los adolescentes en perspectiva de un enfoque diferencial y de género; para ello se “examina y problematiza los espacios, tiempos y vida cotidiana” de ellos y ellas desde el momento en que llegan a esta fundación por orfandad o abandono o, peligro físico, moral, social o psicológico. El fin es dar cuenta de lo que enmarca el diario vivir, los tipos de cultura presente allí, los procesos educativos vivenciados, el proceso cultural existente y los procesos de interacción social que se generan.

La investigación contó con la participación dinámica de 12 niños, niñas y adolescentes; la estrategia metodológica utilizada, fue: *la Etnografía*; las técnicas e instrumentos seleccionados giraron en torno a: entrevistas, grupos focales y video; metodológicamente fue posible identificar “cómo comprenden ellos y ellas la interacción intercultural y cómo es esta interpretada en el escenario de socialización en el que conviven”. El objetivo central de la investigación partió de: Reflexionar el estilo educativo a la luz del restablecimiento del derecho de la educación y la cultura en perspectiva de un enfoque diferencial y de género.

De otra parte, la reflexión gira en relación con los siguientes ítems como perspectiva teórica: Los tipos de cultura identificados desde Villegas, 2011 y estos en su relación con la enculturación, de acuerdo con Harris, 1981 y con la adscripción de acuerdo con Grau, 2011. El proceso educativo, los procesos culturales y los procesos de interacción social son desarrollados en concordancia con Rousseau, 1999; Mercado y Hernández, 2010 y Lamas, 1995. Finalmente, el concepto de estilo educativo, se referencia desde la “pedagogía del amor” de Maturana, 2012 y desde “el sujeto de derecho” de Pasamonik, 2009.

Para concluir, los datos evidencian que la adscripción a la Fundación es mediada por el reconocimiento de las instalaciones y por la información sobre el “pacto de convivencia”; este último deja claro qué se permite y qué implica seguir las normas: sanciones y “premios”. Así, con la adscripción comienza el proceso de la vida cotidiana y de las rutinas, siempre bajo la supervisión de un educador.

Palabras claves: restablecimiento, cultura, pacto, estilo, educativo, rutinas.

## INTRODUCCIÓN

“El estilo educativo de la Fundación ACARPIN” a la luz del derecho a la educación y la cultura, tiene como propósito reflexionar el quehacer de esta Fundación con los niños, las niñas y adolescentes que alberga en perspectiva de un enfoque diferencial y de género. Para lograr este fin se hizo necesario identificar los tipos de cultura que habitualmente hacen presencia allí, caracterizar los procesos educativos que se llevan, especificar los procesos culturales existentes, describir los procesos de interacción social que se presentan y documentar el estilo educativo; todo esto a la luz de los espacios, tiempos y vida cotidiana de ACARPIN.

Vale mencionar que esta Fundación dentro de sus funciones, ofrece calidad de vida, restablecimiento y garantía de los derechos a los niños, niñas y adolescentes, entre los 6 y los 18 años, que no presenten dificultades físicas o mentales y que llegan allí desde Medellín y su área metropolitana, en situación de orfandad o abandono o, en peligro físico, moral, social y psicológico.

Consecuente con lo anterior, plantea un estilo educativo para orientar el crecimiento y la educación de ellos y ellas, a partir de los valores y de la sana convivencia, con el fin de aportar al restablecimiento de derechos, especialmente el de la educación y la cultura; además, con el objetivo de integrarlos nuevamente a la familia y a la sociedad. Si esta integración se espera

lograr apoyada en un estilo educativo, la pregunta que surge es: ¿cómo se vivencia este a la luz del restablecimiento del derecho a la educación y la cultura en perspectiva de un enfoque diferencial y de género y desde los espacios, los tiempos y la vida cotidiana?

Para responder esta pregunta, la ponencia parte de lo que se entiende por los tipos de cultura y la influencia que estos realizan sobre el sentido que se da a los hechos y situaciones; lo anterior con el fin de dar cuenta de la confluencia de tres tipos de cultura presentes allí: la de los educadores; la de los niños, niñas y adolescentes y la de la Fundación. En segundo lugar, se caracterizan los procesos educativos, los cuales se analizan desde su relación y mediación de un currículo, que recoge las pretensiones de las políticas institucionales, misionales y ministeriales; la intención de quienes se desempeñan en la profesión de educador o educadora y los intereses y deseos de quien aprende, esto para evidenciar la necesidad de dar mayor relevancia a las pretensiones de las políticas y a los intereses de ellos y ellas. En tercer lugar, se habla de la configuración de los procesos culturales presentes en la Fundación, lo cual se realiza desde una mirada a las estrategias internas de intervención cultural, para dar cuenta del proceso de adaptación y socialización que se desarrolla al interior, donde las actividades de rutina, las “jornadas pedagógicas” y las actividades académicas son lo más importante en el espacio – tiempo y vida cotidiana. En quinto lugar, se describen los procesos de interacción que se dan allí, donde se destaca la importancia que genera el espacio del comedor, para las interacciones del orden de los procesos de socialización, para la intervención en los procesos culturales y para la realización de las diversas prácticas sociales. Por último, se documenta el estilo educativo real de la fundación ACARPIN, en su necesidad de hacer énfasis en el sentido de lo que se les brindada a ellos y a ellas, desde el momento en que son acogidos en su seno.

Surgen entonces las siguientes preguntas: ¿Es posible encontrar afecto y amor en el espacio – tiempo y vida cotidiana de ACARPIN o estos son ajenos a al estilo educativo? ¿Es posible hablar de la pedagogía del afecto o del amor como estilo educativo en ACARPIN?

## **EL ESTILO EDUCATIVO DE LA FUNDACIÓN ACARPIN**

El estilo educativo de la Fundación ACARPIN, a la luz del restablecimiento del derecho a la educación y la cultura de los niños, las niñas y los adolescentes en perspectiva de un enfoque diferencial y de género, reflexiona sobre el quehacer de esta Fundación en el espacio – tiempo y vida cotidiana de ellos y ellas.

En consecuencia, esta reflexión requiere revisarse a la luz de cinco aspectos: la identificación de los tipos de cultura que hacen presencia allí; la caracterización de los procesos educativos que se dan a su interior; la especificación de los procesos culturales presentes; la descripción de los procesos de interacción y por último, la documentación del estilo educativo real. En principio, se da a conocer que los niños, niñas y adolescentes, llegan a esta Fundación debido a situaciones de orfandad o abandono o, de peligro físico, moral, social y psicológico.

Para comenzar con el primer aspecto: la identificación de los tipos de cultura que hacen presencia en la Fundación, se aclara que estos se entienden como las maneras de ser, actuar y pensar de las personas, que influyen a su vez en las maneras de conocer, de valorar, de creer, de asumir las normas, de hablar y de dar sentido a los hechos y situaciones y además son consecuencia de vivencias familiares y sociales (Villegas, 2011). En este sentido, se puede observar una confluencia en ACARPIN de tres tipos de cultura: la primera, la que traen los

educadores y educadoras, quienes oscilan en sus actitudes y valoraciones hacia los niños, niñas y adolescentes que educan y cuidan, entre lo beneficioso y lo reactivo para lograr el propósito del restablecimiento de derechos; esto debido a sus costumbres y tradiciones educativas, que han mantenido en el tiempo y que entran algunas veces en contradicción con lo que se espera de su intervención con los niños, niñas y adolescentes que se encuentran en la Fundación; la segunda es la cultura que traen los niños, niñas y adolescentes desde sus familias y comunidades, la cual está enmarcada por la desventaja, la desigualdad y la compleja realidad social que han tenido que sortear y que ha dado como resultado la vulneración de sus derechos y por último está, la cultura que la Fundación tiene como interés entrar a proponer. Esta última se encuentra direccionada en el pacto de convivencia que rige a su interior, pensado en razón de la misión institucional, las leyes oficiales y el interés estatal sobre los niños, niñas y adolescentes vulnerados.

En concordancia con lo anterior, ACARPIN se propone incidir en el tipo de cultura de los niños, niñas y adolescentes que alberga, a través de procesos de educación y socialización que considera válidos y desde sus intereses misionales, regidos por las leyes oficiales y el interés estatal. Este concepto es lo que se conoce como endoculturación (Harris, 1981), que en palabras de Villegas, tiene como fin el que se “interiorice, respete, codifique y reinterprete la realidad vivida” (Villegas, 2011).

Es de resaltar, que una vez ellos y ellas llegan a la Fundación como espacio para el resarcimiento de sus derechos; al tiempo comienzan un proceso de adscripción social, que tiene como fin su aceptación y reconocimiento como nuevo miembro; situación puede darse de dos



maneras: una a través de un educador y dos, a través de los mismos niños, niñas y adolescentes. De la primera manera: al momento de llegar un nuevo integrante, el educador o educadora de turno le enseña la institución como espacio en el que entrará a convivir, le da a conocer el pacto de convivencia como conglomerado de normas que regirán su vida cotidiana, lo adscribe a un educador o educadora en particular y le asigna un número para su identificación. De la segunda manera: “alguien se solidariza y lo acompaña porque los encuentra y los recibe”; generalmente otro niño, niña o adolescente. Cualquiera de las dos situaciones lleva a que le enseñen el espacio físico y le den a conocer el pacto o normas de convivencia que rige la vida cotidiana allí y que deben seguir mientras permanezcan en la Fundación.

Este proceso de adscripción al espacio – tiempo de ACARPIN deja claro a los niños, niñas y adolescentes, que el pacto de convivencia indica lo que está o no permitido y lo que implica seguir o no las normas, a través de los deberes y derechos que allí se establecen. El “pacto” se convierte entonces, en la ruta de navegación durante su estadía en ACARPIN, que define el tipo de cultura que se quiere desarrollar a su interior, porque incide en las maneras de actuar, de pensar, de valorar, de creer, de hablar y de “comportarse” en la vida cotidiana. Es decir, media en el proceso endoculturación que se establece allí. Al tiempo, transmite la información cultural de lo que se considera válido, para hacer de los niños, niñas y adolescentes personas, conforme a los preceptos de la Fundación. Desde este punto de vista, es que la adscripción es entendida como: la mediación entre las normas y los usos que de ellas se realizan, para integrar a los nuevos miembros o para mantener las relaciones al interior del grupo social (Grau, J. 2011: 40).

No obstante, el cumplir o no la norma prescrita en el “pacto de convivencia”, conlleva a sanciones y estímulos en la vida cotidiana. Las sanciones, conocidas dentro de ACARPIN como acciones pedagógicas, tienen como fin, que los niños, niñas y adolescentes “corrijan” comportamientos exigidos, que se consideran inadecuados para convivir al interior del espacio - tiempo de la institución y los estímulos tienen como fin “premiar” los comportamientos considerados adecuados, de acuerdo con lo establecido en el mismo pacto.

Por consiguiente, mediante el pacto de convivencia, ACARPIN transmite lo que comprende como tipo de cultura al interior de la sociedad en la que ella igualmente está inmersa. De esta forma las situaciones significativas que se viven a su interior, buscan cambiar o al menos modificar el tipo de cultura que traen los niños, niñas y adolescentes. Es ahí donde intervienen los educadores y las educadoras, pero como ellos y ellas también son el resultado de otro tipo de cultura en el que fueron socializados, entonces el pacto de convivencia entra a mediar y a decidir lo que es válido o no, para los niños, niñas y adolescentes. Esto debido a que los educadores y educadoras son víctimas de sus propias emociones, creencias y valores, las cuales al momento de encontrarse en una situación determinada con los niños, niñas y adolescentes deben entrar a prevalecer el pacto, para no caer en contradicción con los fines de la institución.

De otra parte, la interiorización de estas normas y su seguimiento se manifiesta en los niños, niñas y adolescentes de un modo “parcialmente consciente” y “parcialmente inconsciente”. Lo primero, porque aunque se sabe con antelación qué es lo que se puede o no se puede hacer,

ello implica tantas consideraciones que no siempre se está dispuesto a seguir aun conociendo las consecuencias; lo segundo, porque aunque se conozca la norma no siempre se interioriza en toda su dimensión y por ende, puede llegar el momento en que se es castigado o sancionado sin entender la razón del por qué sucede. Es decir, no se recordó la norma. Lo anterior se entiende a partir de Harris, cuando plantea al respecto de la endoculturación, que: "...es una experiencia de aprendizaje parcialmente consciente y parcialmente inconsciente a través de la cual la generación de más edad incita, induce y obliga a la generación más joven a adoptar los modos de pensar y comportarse tradicionales..." (Harris, 1981: 124-125). Es decir, en la medida en que las normas contenidas en el pacto son más una obligación que un acuerdo y que compromete a los niños, niñas y adolescentes desde el momento de su llegada a la institución, su recordación no resulta fácil, pues deben memorizarse para recordarse. Esto significa que no todas las veces la norma está internalizada, porque no fue construida por ellos mismos, sino que lo que se entiende por pacto, es su aceptación al momento de llegada. Se puede ir concluyendo que ACARPIN los desconoce como su "sujetos de derecho" y los trata como "objetos de intervención del Estado" al momento de ocupar su espacio - tiempo.

Volviendo a la internalización o no de la norma y su seguimiento, esto es lo que da lugar a los estímulos o acciones pedagógicas, porque están en relación directa con lo admitido y con las prohibiciones. A propósito de las sanciones y estímulos, estas son conocidas de acuerdo con Harris, como las formas de "premiar la conducta que se conforma a las pautas de su propia experiencia de enculturación y castigar, o al menos no premiar, la conducta que se desvía de estas" (Harris, 1981: 124-125).

En este orden de ideas, en ACARPIN siempre hay una razón de ser para las acciones pedagógicas con la intención de mejorar comportamientos. Una causa es no cumplir con los deberes; una consecuencia que se pueden derivar es no tener derecho a los “estímulos” (salidas recreativas, homenajes y felicitaciones públicas, participación de actividades colectivas, asumir responsabilidades - manejo de la propia ropa o manejo de otros niños y niñas en el momento de “una pataleta”-) o correr el riesgo de ser expulsado de la Fundación y un inconveniente que surge, es que otros niños y niñas más pequeños sigan el ejemplo considerados inadecuado. Así, la acción pedagógica es una “advertencia”, que lleva a los otros y otras a no hacer lo que se sancionó, pero también a parar de una manera punitiva lo no permitido.

De esta forma, la sanción corresponde a una intervención que espera convertir este comportamiento en aprendizaje. Entendida así, es una estrategia utilizada en el proceso educativo, con la cual se pretende crear un cambio de comportamiento o generar un nuevo aprendizaje. Por su parte, los estímulos al validar comportamientos, dejan un mensaje implícito: quién hace las cosas bien merece beneficios, quien no sigue las normas se atiene a las sanciones. A su vez, dan cuenta de la adaptación e internalización a la norma para la vida cotidiana, que en este caso es direccionada por el “pacto de convivencia”.

Son estas consideraciones que hacen que las situaciones generadas en el espacio – tiempo de ACARPIN, tengan como fin generar un tipo de cultura que direcciona su quehacer socializador al interior del restablecimiento del derecho a la educación y la cultura, para lo que

las sanciones por un lado y los estímulos por otro, determinen lo que se considera apropiado para que se interiorice, respete, codifique y reinterprete en la vida cotidiana de ACARPIN y una vez salen de allí para reintegrarse a la familia y a la sociedad.

Continuando con el segundo aspecto a tratar: la caracterización de los procesos educativos que se dan en el espacio de la Fundación, estos se propician, se tejen y se entretajan entre la mediación de un currículo, que recoge las pretensiones de las políticas institucionales, misionales y ministeriales; la intención de quienes se desempeñan en la profesión de educador o educadora (con el apoyo de la psicóloga, la trabajadora social, la directora, el coordinador y la defensora) y los intereses y deseos de quien aprende: los niños, niñas y adolescentes albergados y protegidos ACARPIN. Lo anterior y parafraseando a Rousseau: involucrar a la persona que aprende en el proceso de aprendizaje en el cual está inmerso, hace parte de una proyección de las actuaciones humanas dentro de su espacio – tiempo futuro (1999).

Ahora, enfatizando sobre el currículo que se sigue en ACARPIN, este corresponde más a una intención misional que a una propuesta pedagógica escrita que enmarque este quehacer; pues al indagar por el proceso educativo, de lo que se da cuenta es de un patrón de eventos que se siguen, una vez ingresan los niños, niñas y adolescentes. Este patrón no está escrito y consiste en que una vez ellos y ellas llegan a la Fundación, para el restablecimiento y garantía de sus derechos, no pueden presentar dificultades físicas o mentales. Este es un elemento a considerar en el enfoque diferencial porque contradice la política de inclusión social, donde es un imperativo para las instituciones como ACARPIN, acoger a toda clase de niños sin importar su condición. Una vez

ellos y ellas llegan para el resarcimiento de sus derechos se les proporciona un periodo de adaptación institucional, a continuación se evalúa su nivel académico para identificar el grado escolar en que se encuentran y proceder a matricularlos en una institución educativa propiamente dicha. Esta evaluación se realiza a través de unos tests de habilidades con el que se les clasifica, debido a que ellos y ellas generalmente llegan sin documentación académica. Este es un segundo elemento a tener en cuenta en el enfoque diferencial, que si está en la vía de la inclusión social.

En tal sentido, los procesos educativos propiamente desde lo académico se llevan a cabo en un espacio institucional alternativo a ACARPIN, pero no significa que los educadores y educadoras de la Fundación, no desarrollen un quehacer académico con ellos y ellas. Esta acción se realiza a través de lo conocido internamente como “jornadas pedagógicas” que se realizan diariamente; para tal fin, desde el punto de vista metodológico, se han diseñado cartillas divididas en tres niveles: un primero de aprestamiento, que comienza con la evaluación de las condiciones en que se encuentran. Al interior de este nivel es desde donde se espera dar respuesta al tipo de hombre y mujer que se quiere formar; es decir, el contenido para el aprestamiento hace referencia a la reflexión sobre esta temática. Un segundo nivel corresponde a la enseñanza de la lectoescritura y de las matemáticas básicas y por último, un tercer nivel hace énfasis en la comprensión lectora y escritora.

De otro lado, los procesos educativos que se llevan a cabo, también se preocupan por incidir en el tipo de cultura en su relación con el enfoque diferencial y la perspectiva de género; para ello estos aspectos se trabajan a través del proyecto denominado: “Orientación y reflexión”,

el cual se desarrolla a través de reuniones realizadas en el espacio del comedor, antes de las comidas principales del día. En ellas se leen temas relacionadas con los valores en concordancia con la convivencia, la cual genera vivencias, situaciones y acontecimientos durante la vida cotidiana, que a veces toman forma de: “groserías”, hurtos, “pataletas” y “peleas”. En este sentido, ACARPIN como espacio de interacción social y de socialización y este último entendido como parte del proceso educativo, busca favorecer la integración de ellos y ellas, teniendo en cuenta sus diferencias en razón de: opción sexual, etnia, género y religión. El fin es modificar estereotipos, creencias, ideas, prejuicios, actitudes y opiniones preconcebidas, que en nada aportan a la inclusión social dentro del espacio - tiempo. Lo anterior puede entenderse a partir de Lamas Marta cuando afirma la necesidad de: “explicar el marco desde el cual se piensa el problema”, de “desarrollar una visión sobre los problemas de la relación” entre “diferentes” y de actuar en la resolución de la situación cultural y social (Lamas Marta, 1995). En palabras de Tajfel, citado por Mercado Maldonado y Hernández Oliva, se trata de asumir las diferencias desde el respeto, con el fin de trascender la negación del otro, fruto de un inconsciente cultural mediado por un aprendizaje social (Mercado Maldonado y Hernández Oliva, 2010: 234).

De igual modo y con relación a las culturas o etnias diferentes, se destaca que en ACARPIN se evidencia la presencia étnica afrodescendiente y mestiza y una mirada a esta relación entre iguales y diferentes muestra que no siempre se establece desde el respeto, lo que hace a esta situación tensa y mediada por los “sobrenombres” y las “peleas”, pues cuando se exteriorizan malestares surge la denigración del “otro” en su diferencia no importa cuál sea esta.

De otro lado, dando cuenta de las diferencias entre sexos y géneros que habitan en ACARPIN, este proceso de socialización se direcciona desde los educadores y educadoras y desde la misma Fundación, a través de la separación de los dormitorios y los servicios de aseo personal, con el fin de marcar esas distinciones entre lo masculino y lo femenino y el respeto que quiere direccionarse en esa vía por el cuerpo del otro y de la otra. Esta noción de lo femenino y lo masculino en su relación de igualdad, es tratada también por la Fundación, desde el concepto de que ambos géneros requieren participar en las mismas actividades, así estas correspondan a aseo, a cocina y a limpieza. Esta situación también se evidencia en las actividades colectivas, donde se hace hincapié en el trato y en el respeto de ellos y ellas desde lo femenino y masculino más no desde la identidad de género. Lo anterior puede entenderse de acuerdo con Lamas Marta cuando plantea que: si el punto de referencia es la anatomía femenina y masculina, entonces la construcción simbólica es la fabricación de ideas sobre lo que deben ser los hombres y las mujeres en su relación con lo "propio" de cada sexo. (Lamas Marta, 1995, p.6).

Con objetivos como este, la Fundación desarrolla talleres educativos que tratan el tema de la valoración de la persona, debido a que se parte del concepto de que los niños y adolescentes masculinos que llegan a la Fundación son “machistas”, lo que hace necesario que aprendan a valorar y a respetar a las niñas. Esta es la razón, por la que la Fundación plantea no generar diferencias entre ellos y ellas a través de las actividades que se consideran propias de un género: “se trata de que no exista preferencia de género”.

En esta vía, desde el momento en que ellos y ellas llegan a ACARPIN: se plantea que se propende por el respeto tanto a su género, como a su identificación sexual y a sus creencias



religiosas y se busca que desde esas creencias, ellos y ellas tengan su experiencia de fe. Este respeto se sustenta desde el pacto de convivencia establecido para los niños, niñas y adolescentes y desde el manual de funciones de los empleados. La regulación en este sentido, parte de presuponer que los niños, niñas y adolescentes tienden a ser “muy crueles entre ellos y ellas”; así que la definición en el pacto de convivencia, tiene como fin el que aprendan a respetar las diferencias. En este sentido, se precisa que esta investigación no logró evidenciar durante el tiempo en que se realizó, si lo anterior toma forma en la práctica y si en caso por ejemplo, de identificaciones sexuales y de género, el respeto si es posible en las relaciones establecidas en la vida cotidiana.

No obstante, la suposición de crueldad si se evidenció en ejemplos como el de los sobrenombres, porque terminan detonando conflictos. Se renombra a una persona a partir del conocimiento que se tiene sobre ella: sus rasgos físicos, sus características psicológicas, su color de la piel, su clase social, su familia. Lo anterior no es nada fácil cuando para muchos de ellos y ellas el apodo resulta ofensivo y puede ser consecuencia para que un niño, niña o adolescente de autoestima baja y ya vulnerado de por sí, se inhiba más ante los demás o agrede más fuerte o de otra forma a su agresor.

Entre los sobrenombres registrados en ACARPIN, se encuentran algunos que hacen relación a cualidades y otros a sus diferencias: “dama” y “mamaris”, porque concuerda con el nombre de a quien se lo asignaron; “dormida” y “tortuga”, porque todo lo que realiza lo hace bien, pero lento; “sonsa” porque es lenta, seria y parece especial; “rajada china”, porque se hace

daño en cualquier parte del cuerpo; “risa falsa”, porque se ríe sin sentirlo; “emo crespo” y “satánica” porque posee muñecas que dieran la sensación de oscurantismo; “gallina” y “gallo” porque sale con su apellido; “vaca” porque da mucho punta pie cuando juega fútbol; “mayonesa” porque sale con el nombre que tiene; “pitufa” porque es pequeña de estatura; “burra” debido a su procedencia costeña donde el burro es el animal más conocido; “roña” debido a su color de piel; “dos caras”, debido a las cicatrices que le quedaron en el cuerpo después de una operación de peritonitis, que al juntarlas con las tetillas y el ombligo dan la impresión de otra cara; “bombillo” y “pulpo” debido al motilado siempre corto y a la forma del rostro y la cabeza; “hormiga culona” y “culo atrapatubos”, por su cadera pronunciada; “doña Ruca” porque en alguna oportunidad actuó en una obra de teatro en el papel de doña Ruca; “Roqui baldosa”, debido a la forma de la cara parecida a un plato; “dientona” debido a lo pronunciado de sus dientes; “orejona” y “coneja”, por el tamaño de sus orejas; “dormida” debido a su mirada perdida; “el amigo”, porque tiene parecido con el que hace este papel en la película de “El señor de los anillos”; “huesitos”, “hueso timbre”, “barrita tinta de lapicero” y “mina de lápiz” debido a lo delgado de su cuerpo; “negra” porque su color de piel “ni siquiera se ve en la cámara” .

Como puede observarse, entre estos sobrenombres algunos dan cuenta de rasgos físicos, psicológicos y de color de piel, que pueden resultar “ofensivos, penosos y discriminantes” y traer consecuencias conflictivas dentro de los procesos de socialización. En términos de la equidad y como ya se dijo anteriormente, esta situación es causada por ideas, costumbres, tradiciones y prejuicios. De acuerdo con Lamas Marta, 1995 al encontrarse esto “entretrejado en el aprendizaje social”, su trascendencia solo es posible, a través de una educación que proponga una igualdad en el trato y en las oportunidades.

Volviendo al propósito que tiene la Fundación, a través del proyecto que denomina: “Orientación y reflexión”, desde el cual trabaja el enfoque diferencial y la perspectiva de género, se tiene como fin según los mismos niños, niñas y adolescentes, el que aprendan a respetar a los demás, a convivir con los otros y las otras, a seguir las normas, a ser tolerantes, a ser felices, a ser obedientes y a ser ciudadanos, a ser responsables, a dar y recibir amor y paz. Todo lo anterior, a través de la enseñanza, el consejo y mediante la asesoría psicológica y de la trabajadora social cuando las situaciones generadas por ellos y ellas así lo ameritan.

Lo anterior es recreado por ellos y ellas a través de los juegos que practican en el espacio de ACARPIN, como es el caso de la práctica del Fútbol, en él se evidencia que no importa el género de los jugadores para formar equipo, ni la estatura que muchas veces coincide con la edad; lo que hace de este juego como de otros, una oportunidad de socialización que sirve para recrear no solo la norma sino los preceptos relacionados con el enfoque diferencial y de género.

De este modo ACARPIN, si quiere incidir en su apuesta por los procesos educativos que se dan en su espacio - tiempo teniendo en cuenta un enfoque diferencial y de género, una reflexión acerca de esta situación, a través del juego podrá dar lugar a trascender las situaciones de exclusión y discriminación que a diario se presentan a su interior, pues como elemento de socialización puede favorecer la integración a través de él dando respuesta a la modificación de estereotipos, autoestimas y prejuicios, que emergen como resultado de conductas y tradiciones culturales.

El otro aspecto a considerar en los procesos educativos llevados a cabo en ACARPIN: la intención de quienes se desempeñan en la profesión de educador o educadora (con el apoyo de: la psicóloga, la trabajadora social, la directora, el coordinador, la defensora), está en relación directa con su rol de tutores de resiliencia, entendida esta última como: proceso que genera espacios y prácticas educativas a través de la pedagogía del amor, con el fin de proyectar confianza y crear vínculos de afecto y buen trato; al tiempo, identificar “fortalezas y debilidades”.

Dentro de este rol de resiliencia, los educadores y educadoras de ACARPIN desarrollan las siguientes acciones en la vida cotidiana: jornadas pedagógicas diarias, ya mencionadas anteriormente; la supervisión del aseo personal, el aseguramiento de la alimentación balanceada y a tiempo; el direccionamiento de los tiempos libres para descanso y recreación; la orientación de la espiritualidad; la vigilancia sobre la real asistencia a la institución educativa; el acompañamiento pedagógico para las tareas escolares; la supervisión de actividades realizadas con otras instituciones con las que se tienen vínculos de cooperación y apoyo (intervenciones del orden social, instruccional y recreativo) y el cerciorarse de que reciban el apoyo psicológico y de la trabajadora social cuando lo requieran, en particular para pensar proyecto de vida, sexualidad, el problema de la farmacodependencia y el estado de vulnerabilidad del que han sido víctimas.

El último aspecto a considerar dentro del proceso educativo, son los intereses y deseos de quien aprende: los niños, niñas y adolescentes albergados en ACARPIN para su protección. En este aspecto, la Fundación busca garantizar a ellos y ellas lo vocacional, a través de talleres con

los que se espera prepararlos para la vida cotidiana y de futuro como personas adultas; estos giran en torno de: la plastilina, la danza, el teatro, la informática, la costura y la panadería. Ossa Saldivia entiende lo anterior como el que: las prácticas educativas, culturales y sociales requieren continuar con el énfasis en aspectos como: los procesos de reafirmación de las condiciones identitarias y el concepto de “mi mismo y de si mismo” en su relación con lo que ellos o ellas sienten que son y pueden llegar a ser desde un proyecto de vida y de futuro (Ossa Saldivia, 2005).

En definitiva, los procesos educativos de la Fundación buscan ir más allá de un esfuerzo por el aprendizaje académico y se direccionan desde una postura integral, que pretende asegurar que los niños, niñas y adolescentes se beneficien desde lo cognitivo, lo afectivo, lo alimenticio y lo social mientras convivan en el espacio – tiempo de ACARPIN. Es acá donde el esfuerzo puede verse en casi todos estos aspectos, pero se queda corta en las estrategias afectivas, toda vez que los procesos educativos implementados son direccionados por el pacto de convivencia enmarcado en premios y castigos y no por un currículo estructurado a partir de la pedagogía del amor.

Desde otro orden de ideas, el tercer aspecto a considerar en esta reflexión, es la configuración de los procesos culturales presentes en ACARPIN. Para ello, una mirada a las estrategias internas de intervención cultural, dan cuenta del proceso de adaptación y socialización que se desarrolla en este espacio - tiempo, el cual se realiza a través de una serie de actividades de rutina, que los niños, niñas y adolescentes realizan diariamente, a través de las diferentes horas y durante la semana, bajo la dirección y supervisión de un educador y de una educadora. Estas

rutinas cotidianas comienzan desde el momento en que ellos y ellas se levantan, realizan su aseo y arreglo personal, se alimentan, participan del aseo y organización del espacio de vivienda, participan de las “jornadas pedagógicas”, cumplen con las actividades académicas al exterior de la Fundación y culminan al momento de volver a la cama en las horas nocturnas. Estas rutinas tienen como fin: afianzar el proceso de adaptación cultural y de la socialización mediante una vivencia del cuidado, de confianza, de comunicación, de contacto y de reconocimiento personal, pero regulados por el pacto de convivencia, a través de los estímulos y sanciones.

No obstante, la realidad social que se vive en ACARPIN no sólo gira en torno a las rutinas sino también a lo simbólico, entendido esto como el valor que se da a las cosas, las situaciones y los hechos; al respecto por las instalaciones físicas, por los elementos de uso compartido, por las actividades que se realizan a diario y por los acontecimientos que tienen lugar allí. El valor del respeto es condición necesaria para permanecer en la Fundación.

De otra parte, también se realizan actividades prácticas, que toman la forma de talleres manuales y que apuntan al desarrollo de las habilidades y destrezas de los niños, niñas y adolescentes. Una muestra de estos, es la fabricación de llaveros de tela, realizados mediante varios cruces en “ese”, a partir de dos tiras de tela a colores. Dentro de estas actividades prácticas, también se realizan talleres instruccionales de modistería y de panadería con cooperación externa; estas son actividades con la que se espera prepararlos o sensibilizarlos en su elección laboral o de oficio futuro.

En definitiva, uno de los aspectos que resulta relevante en el marco del restablecimiento del derecho a la educación y la cultura es que los procesos culturales se dan bajo una línea de socialización y de interacción social, donde se reconoce a la persona que aprende como ser dinámico, pensante y de acción, de tal forma que se convierta en protagonista de su proceso, y más si son niños, niñas y adolescentes vulnerados en sus derechos fundamentales.

Esta mediación de las interacciones sociales, dan lugar a continuar con el cuarto aspecto: la descripción de los procesos de interacción que se dan en la vida cotidiana de ACARPIN. Al respecto se destaca la importancia que genera el comedor como epicentro por excelencia, para estas interacciones del orden de los procesos de socialización, la intervención en los procesos culturales y la realización de diversas prácticas sociales.

El comedor, no sólo es destinado para la alimentación de los niños, niñas y adolescentes, sino también es el espacio reservado para reunirlos con diferentes motivos: brindar informaciones requeridas, realizar reflexiones y ejecutar talleres, fiestas y celebraciones como cumpleaños, día de la mujer, día del hombre y día del niño; es decir, allí se realizan las actividades a espacio cerrado, que atañen a todos y todas en un mismo momento. El comedor, también es el principal sitio para ver televisión e igualmente, aunque los niños, niñas y adolescentes pueden recibir castigos por no seguir las normas que imperan en el comedor, nunca estos castigos u otros se ejercen en este espacio sino fuera de él. Es decir, es un lugar neutral válido para las interacciones sociales que aunque efectivas son de carácter subjetivo. En palabras de Mercado y Hernández, esto tiene un fin: la interiorización y la apropiación de la identidad no solo de la pertenencia a un grupo sino también de todo lo que se entiende por grupal, pues según estos

autores “las interacciones sociales cotidianas dan como resultado la “construcción subjetiva, de la “identidad colectiva” (Mercado Maldonado y Hernández Oliva, 2010: 230).

De otro lado, también se recalca la importancia que se da a lo comunicacional desde las interacciones con los otros y las otras a nivel interno y externo, donde el respeto y el buen trato son condición necesaria para la interacción social que se establece en la vida cotidiana. Este “cometido” tiene entre sus finalidades, generar experiencias significativas donde la convivencia sana se convierte en un factor fundamental, para establecer esas vivencias que permiten avanzar hacia una de las intenciones más significativas en el espacio - tiempo de la Fundación: restablecer los derechos que se les han vulnerado a ellos y a ellas. Acá, el pacto de convivencia vuelve a ser el vínculo que se establece entre la experiencia y la vivencia; toda vez que regula las acciones y comportamientos en la interacción social y en las actuaciones que generan dichas interacciones. El pacto de convivencia cobra sentido, en la medida que regula las relaciones entre ellos y ellas, con la Fundación y con otras instituciones que hacen presencia allí (con las cuales se desarrollan talleres lúdico – recreativos y educativos).

Igualmente, otro elemento a considerar en las interacciones sociales presentes en ACARPIN, es el juego recreativo como momento de socialización. Los diferentes juegos, no sólo se practican como esparcimiento; a través suyo se recrea las nociones de regla y norma que contiene cada juego, con las cuales ellos y ellas se comprometen y hacen cumplir. Así el pacto de convivencia y el juego emergen en una relación simbiótica, pues a través de uno recrean y asocian al otro, dentro de lo que es la convivencia sana, la interacción social y los propósitos.



Entre los juegos que se practican, están: los juegos de pelota (el fútbol, el baloncesto), los juegos de mesa (ajedrez, bingo, dominó, fútbol de mesa y billar) y los juegos al aire libre y de ronda. “la chicharra”, “el pantus”, el “tongo”, el tiro al blanco, “yacogía”, “chucha cogida”, “cero contra puncero”, el “vote tarro”, “chucha varilla”, “chucha congelada” y el “corazón de la piña”.

En definitiva, una comprensión del juego da cuenta que desde lo emocional, este genera conflictos y estos sólo los resuelve la norma; lo mismo sucede en el mundo de la vida, donde los procesos de interacción, permiten interiorizar la norma y la regla en su relación con los códigos de comportamiento, estos últimos son la razón de ser del orden social.

Dando paso ahora al quinto aspecto a tratar: la documentación del estilo educativo real de ACARPIN (aprendizaje significativo); vale resaltar que una reflexión a la luz del restablecimiento del derecho a la educación y en perspectiva de un enfoque diferencial y de género, hace énfasis en el sentido de lo que se les brindada a ellos y a ellas, desde el momento en que son acogidos o una vez los llevan a este espacio, por situación de vulnerabilidad. Este sentido gira no sólo entorno a la convergencia de la norma social a través del pacto de convivencia, sino también de los valores morales y culturales y los conocimientos educativos, como ya se mencionó antes. Además, ACARPIN busca simular un espacio entre lo familiar y lo educativo, que permita a quienes llegan allí, encontrar un: “Hogar de niñez y juventud” tal como lo define su Slogan institucional.

Así las cosas, el concepto de hogar establece un requerimiento del orden afectivo, en relación directa con la protección y la visión de ellos y ellas como “sujeto de derecho” y no “como objeto de intervención del Estado” (Pasamonik, 2009: 261). De ahí que el Slogan de “Hogar de niñez y juventud”, propone la construcción de un espacio tiempo, donde las prácticas educativas y de socialización se encuentren permeadas por el afecto propio de un hogar; por ello es posible hablar de la pedagogía del afecto o del amor. Lo anterior está en la vía de lo que se conoce como resiliencia, desde donde se propone interacciones y relaciones sanas con apegos seguros generados través del tiempo y de espacios donde confluye un ambiente entre lo familiar, social y cultural. No obstante, las prácticas educativas de ACARPIN son regidas muy poco por el afecto, toda vez que ante situaciones favorables o adversas, no es este el que entra a irradiar la intervención educativa, sino el premio y el castigo estipulado en el pacto de convivencia.

Desde el afecto, se puede dar lugar al abrazo, la caricia y la palabra amable y reconocedora ante situaciones favorables o adversas, que ameriten la intervención educativa de estos niños, niñas y adolescentes, que en palabras de Maturana, han sido “negados”. Según este autor un niño negado es: “un niño no escuchado, abusado, violado, tantas cosas que sabemos que pasan en este presente cultural patriarcal/matriarcal”. En la pedagogía del amor “aparece... la persona... y esto hace una diferencia fundamental (Maturana, 2012, p.31).

Desde este orden, si las actividades de toda índole y las rutinas que se realizan en la vida cotidiana de Fundación, tienen como fin transmitir confianza y seguridad, el afecto es un imperativo a mediar la intervención educativa. Este último elemento es uno de los anclajes más

significativos de la propuesta teleológica de ACARPIN y un insumo a invertir en las relaciones que se establecen en la prestación del servicio de albergue, protección y educación que se ofrece, así que no es posible que el pacto de convivencia mengue este interés misional. Al respecto, un cuento elaborado por uno de los niños de la Fundación, dice así: “Había una vez un niño que siempre se portaba mal, hasta que un día la profesora lo trató con cariño y el niño mejoró su comportamiento”.

En narraciones como la anterior, se evidencia que el afecto es un elemento significativo que ellos y ellas valoran en su relación con lo que sienten y pueden lograr a través de estas manifestaciones. Expresan recibir este afecto en la Fundación, a partir de conceptos como: cariño, felicidad, cuidado y protección y relacionan estos con el alimento, la salud, la orientación, la guía, el gusto, el respeto y el trato. En relación con el trato narran la importancia que tiene el abrazo y la caricia que se da y se recibe de las personas que trabajan en la Fundación (educadores y educadoras, psicólogo, trabajador social, nutricionista, administrativos y de servicio). Estas manifestaciones de afecto las describen como apoyo y lamentan que a todos y todas no se les dé; hay quienes dicen que no las reciben de nadie. Su lamento evidencia la importancia que tiene para ellos y ellas la demostración o no de afecto. Lo anterior está en concordancia con lo desarrollado por Maturana, a través de lo que entiende por la convivencia y lo cotidiano. Este autor expresa que la caricia toma importancia, desde el punto de vista del “bien-estar y del “aprendizaje de los niños, a través del lenguaje, de las actividades y de los sentimientos (Maturana, 2012, p.19). En definitiva, el esfuerzo de ACARPIN desde su estilo educativo, requiere “un darse cuenta” de las expresiones y manifestaciones de afecto de sus empleados, especialmente de sus educadores y educadoras, más si se admite desde la Fundación, que su estilo

educativo está mediado por la pedagogía del amor y que su espacio pretende ser un “Hogar de niñez y juventud”.

## CONCLUSIONES

“El estilo educativo de la Fundación ACARPIN”, a la luz del restablecimiento del derecho a la educación y la cultura de los niños, las niñas y los adolescentes, permite concluir en relación con el espacio – tiempo y vida cotidiana, que:

- Ellos y ellas ceden en esa interacción intercultural establecida con sus educadores y educadoras y con la Fundación, debido al pacto de convivencia con el que se comprometen al momento de su llegada, el cual busca cambiar o al menos modificar el tipo de cultura que traen desde sus familias y comunidades mediante las acciones pedagógicas y los estímulos.
- La Fundación como escenario de procesos educativos entre los cuales se encuentra la socialización de los niños, niñas y adolescentes que alberga, interpreta la interacción intercultural de ellos y ellas, desde un enfoque diferencial y de género, desde las pretensiones de las políticas institucionales, misionales y ministeriales para con aquellos y aquellas que se encuentran en situación de orfandad o abandono o, de peligro físico, moral, social o psicológico. Estas pretensiones las convierte en norma y las obliga desde el pacto de convivencia, lo que evidencia la necesidad de dar mayor relevancia no sólo a las pretensiones de estas políticas sino también al afecto y a los intereses, deseos y sueños de los niños, las niñas y los adolescentes.

- La configuración de los procesos culturales presentes en la Fundación, da cuenta que la adaptación y socialización que se desarrolla a su interior, las actividades de rutina de la vida cotidiana, las “jornadas pedagógicas” y las actividades académicas son lo más importante; todo esto direccionado por el valor del respeto, mediado por el pacto de convivencia y constreñido por una norma impositiva, que en lugar de dar sensación de libertad, obliga y limita el afecto.
  
- Los procesos de interacción social en ACARPIN, dan cuenta que el pacto de convivencia sirve de vínculo mediador entre la experiencia y la vivencia; cuando busca regular las acciones y comportamientos y normatizar las relaciones que se establecen entre ellos y ellas, con la Fundación y con otras instituciones que hacen presencia allí. No obstante, su primacía en la mediación de conflictos, de favorabilidades y de adversidades desde los premios y castigos, trae implicaciones desventajosas sobre la intervención educativa, que se quiere realizar.
  
- La documentación del estilo educativo real de la Fundación, difícilmente da cuenta de una pedagogía del amor, porque las demostraciones, a través de la palabra, la caricia y los abrazos, durante la convivencia y lo cotidiano, son expresiones que no se brindan a todos y a todas y porque los premios y castigos excluyen y discriminan a unos de los otros.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÀFICAS

Grau Rebollo, J. (2011). Parentesco, adscripción y crianza. Elaboraciones culturales de la adopción internacional y la circulación de niños. *Antropología Social*. (Vol. 20). pp. 31-54. Recuperado el 7 de junio del 2012, de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83821273002>

Harris, M. (1.981). *Introducción a la Antropología General*. (4ª Ed). New York: Alianza Editorial. Recuperado el 8 de Julio del 2012, de: <http://es.scribd.com/doc/82824374/Introduccion-a-La-Antropologia-General-marvin-harris>

Lamas, M. (1995, diciembre). La perspectiva de género. *La Tarea*, núm. 8. Recuperado el 5 de Septiembre del 2012, de: <http://www.latarea.com.mx/articu/articu8/lamas8.htm>

Maturana, H. (2010, diciembre 12). *Nacemos amorosos II parte*. [Archivo de Video]. Recuperado el 16 de diciembre del 2012, de, de: <http://www.youtube.com/watch?v=JWt0Mu3mnIQ>

Mercado Maldonado, A. y Hernández Oliva, A. (2010). El proceso de construcción de la

*Identidad colectiva. Convergencia, ciencias sociales, núm. 53.* pp. 229-251. Recuperado el 5 de enero del 2013, de: <http://scielo.unam.mx/pdf/conver/v17n53/v17n53a10.pdf>

Pasamonik, G. (2009). Salud, infancia y adolescencia: prácticas de atención de niños, niñas y adolescentes en situación de calle en la ciudad de Buenos Aires. *Anuario de investigaciones.* (Vol. 16), pp 257-266. Recuperado el 4 de diciembre, de: [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1851-16862009000100024&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862009000100024&lng=es&nrm=iso). ISSN 1851-1686.

Rousseau, J. (1999). *El origen de la desigualdad.* [Versión digital pdf]. Elaleph. Recuperado el 30 de noviembre, de: <http://moreliain.com/secciones/CULTYTRAD/libros/Juan%20J.%20Rousseau%20-%20Discurso%20sobre%20la%20desigualdad.pdf>

Villegas Dianta, A. (2011). Los procesos culturales. En Villegas Dianta. UDLA (Eds.), Fundamentos socioculturales de la educación. Recuperado el 20 de enero del 2012, de: <http://www.slideshare.net/adrianvillegasd/tema-10-unidad-2-los-procesos-culturales> e-  
historia